



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL
ESTADO DE MÉXICO

DIVISIÓN ACADÉMICA TEJUPILCO

LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN CON JÓVENES Y ADULTOS DESDE LA
PERSPECTIVA DEL DESARROLLO HUMANO

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA:

JOHISMABEL LIBERTAD ESTRADA VENCES
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. CARPÓFORO EMILIO MARTÍNEZ VENCES
COTUTORES: DR. BEN HUR GARCÍA HERNÁNDEZ
DRA. BERENICE LÓPEZ VÁZQUEZ

DEDICATORIAS

A mi esposo Ernesto por contagiarme su espíritu aventurero y motivarme a hacerle frente a los retos que te presenta la vida.

A mis hijos Ernesto, Danielle y Sarey, por su compañía, alegrías y cariño incondicional.

A mi mamá Olivia y a mi papá Luis por estar siempre a mi lado apoyándome y brindándome su amor y sabiduría.

¡Los amo!

AGRADECIMIENTOS

He comprobado a lo largo de mi existencia que la vida te va posicionando en los lugares que necesitas para ir evolucionado y aprendiendo, fue así como llegué a este momento de contemplar lo que la maestría me ha regalado.

El ISCEEM formará un parte aguas en mi vida, ya que este caminar fue de redescubrir formas de ser tanto en lo personal como en lo profesional que antes no había visto. Esto fue al tener la oportunidad de experimentar otras maneras de pensar, fui transitando a formas de comprensión más abiertas y comprensivas que me hicieron ir conectando con mi valor personal, lo que me permitió tener una mayor confianza en mí misma. Agradezco a mi familia por acompañarme en esta travesía y especialmente a mi compañero de vida Ernesto por apoyarme incondicionalmente y motivarme a ingresar a la maestría, por el amor y cuidado que me ha demostrado en este camino juntos.

Para realizar esta investigación recibí ayuda de diversas personas, pero principalmente quiero agradecer a los educandos, educadores y funcionarios, ya que sin ellos no hubiera sido posible esta investigación, gracias por abrirme las puertas de su vida y compartirme su experiencia en la educación con jóvenes y adultos. Este tiempo fue un continuo reto, donde las dinámicas cambiaban todos los días, tuve que afrontar y romper ideas sobre mí, y esto no hubiera sido posible sin la dedicación y compromiso de mi tutor, el Dr. Carpóforo Emilio Martínez Vences, gracias por la confianza y por la motivación. Leí por ahí que el ser humano aprende de la imitación y él ha sido un referente de una persona coherente equilibrada y respetuosa, gracias por ser no solo mi maestro sino también mi amigo, le extiendo mi más sincera admiración.

De igual forma quiero agradecer el acompañamiento de mis cotutores a la Dra. Berenice López Vázquez y al Dr. Ben Hur García Hernández por sus observaciones tan certeras y enriquecedoras, gracias por la comprensión y el apoyo. Mi paso por el ISCEEM me dejó maravillosas experiencias y personas, agradezco a mis compañeros del Seminario de Investigación Everardo e Israel por las charlas, porque sin su compañía no hubiera disfrutado tanto mi estadía, a mis amigos; Esbe, Lalo, Nadir, Car y Félix por las risas y sus atenciones, los llevo en adelante en mi corazón.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. Redescubriendo la mirada	15
Presentación	17
1.1 La experiencia de acercarme a la investigación educativa	17
1.2 Problematizar la educación con jóvenes y adultos	21
1.2.1 Desde el referente empírico	21
1.2.2 Desde el referente teórico	23
1.2.3 Desde el referente contextual	27
1.3 Estructura de la tesis	33
CAPÍTULO 2. Acercamiento al estado del arte	35
Presentación	37
2.1 El acercamiento al estado del arte para iniciar el debate sobre la educación con jóvenes y adultos	37
2.2 Fase heurística	37
2.3 Fase hermenéutica	39
2.3.1 Estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ...	39
2.3.2 Libros	43
2.3.3 Tesis	49
2.3.4 Artículos de revista	50
2.4 Fase holística	51
CAPÍTULO 3. Reflexión metodológica	55
Presentación	57
3.1 La perspectiva epistemológica del pluralismo para el análisis de la política educativa	57
3.2 Articulación conceptual	59

3.2.1 El desarrollo humano, un enfoque de justicia social desde el Derecho	60
3.2.2 El desarrollo humano con enfoque en las capacidades.....	62
3.2.3 La Pedagogía crítica una posibilidad de recuperar las voces de los actores de EJA	64
3.3 Perspectiva metodológica	65
3.3.1 El método biográfico narrativo	66
3.4 Entrada al campo, búsqueda y selección de acompañantes	69
3.4.1 Características de los actores acompañantes. ¿Quiénes son?	70
CAPÍTULO 4. Reconociendo la educación con jóvenes y adultos. Una mirada al contexto ..	75
Presentación	77
4.1 Región sociocultural de “Tierra Caliente”	77
4.2 El municipio de Amatepec.....	79
4.3 El Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA) “Nicolás Bravo” ..	83
4.4 Mi encuentro como educador de EJA	84
4.5 La EJA entre avatares y resistencias	89
4.6 La normatividad ¡Para que te pido tantas si no es real!	93
CAPÍTULO 5. Las voces de los actores. Entre acceso y limitación de capacidades	99
Presentación	101
5.1 Las políticas educativas con jóvenes y adultos	101
5.1.1 Conceptualización de rezago educativo en EJA	105
5.1.2 Los actores en educación de adultos ¿Víctimas o culpables?.....	108
5.2 El papel del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).....	110
5.2.1 El INEA, el hermano incómodo.....	111
5.2.2 El poco acompañamiento a los educandos.....	116
5.3 Desarrollo humano (DH) en la EJA. Una propuesta de justicia social	118
5.3.1 Explorar otra mirada sobre la EJA.....	120

5.3.2 Asistir a la escuela para ser feliz	121
CONSIDERACIONES FINALES	125
FUENTES DE CONSULTA	131
Bibliográficas	133
Hemerográficas.....	135
Electrónicas	136
ANEXOS	139

INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones y acciones en el sistema educativo, en específico en la Educación con Jóvenes y Adultos (EJA) depende entre otros factores de las políticas públicas ya que estas permean la vida diaria de actores como son funcionarios, educadores y educandos.¹ Éstas van más allá de las disposiciones que se gestan en el ámbito macro social, implican cuestiones más complejas, como la resignificación que los actores les dan.

La Política de Educación de Jóvenes y Adultos en el Estado de México (PEJA) se constituyó para proporcionar servicios de alfabetización, asesoría en educación básica, así como para acreditar y certificar esos conocimientos para las personas mayores de 15 años que no pudieron incorporarse al sistema educativo nacional o desertaron de él sin haberla concluido y para las personas que desean aprender algún curso o taller con la finalidad de incorporarse al trabajo productivo.

(...) cuando se habla de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) se piensa siempre en relación con problemas educativos históricos como el analfabetismo, el rezago educativo y escolar, así como en las poblaciones de sectores populares caracterizadas por la pobreza y exclusión. Estos son problemas centrales que son parte de la sociedad mexicana que reclaman un análisis frente al complejo contexto actual en el que vivimos (Zúñiga, 2019, p.4).

Este nivel se ha caracterizado por el carácter marginal en el sistema educativo mexicano, en la práctica los esfuerzos se han centrado en la acreditación y el cumplimiento de metas donde los educandos dejan de tener nombre para pasar a ser solo un número pervirtiendo el proceso y dejando de lado el verdadero cometido de la EJA, el garantizar el derecho a la educación y que este mismo contribuya a su desarrollo humano. En eses sentido es de vital importancia:

¹ Para la presente investigación se nombra a los sujetos de educación como educador - educando, comulgando con la visión del pedagogo Paulo Freire (1976), donde propone en la educación liberadora, que la relación entre ellos tiene que ser dialéctica, implicando una reflexión comprometedora que provoca la crítica de la realidad, donde no existe supremacía del uno con el otro. Actor es otra acepción que aparece, ello desde una lógica que mira a los sujetos como creadores de sus prácticas en la realidad educativa.

Hacer visibles y mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en condiciones de pobreza, que se agudizan frente a las políticas que diferentes gobiernos han implementado en las últimas décadas constituye sin duda una exigencia que la educación, las y los educadores, así como los investigadores no pueden dejar de lado, sobre todo frente a las condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia que imperan y que afectan a las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas (Zúñiga, 2019, p.10).

La presente investigación la construí desde una lógica relacional, es decir: “Se basa en un principio de articulación, es compleja, dinámica inacabada, histórica, en devenir constante, siempre abierta incluso ante lo no devenido y lo no dicho” (Orozco, 2003, p. 114). Está adscrita al campo de Conocimiento de Política, Sistema y Gestión Educativa, (PSGE) del Programa de Maestría en Investigación de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, (ISCEEM), el cual:

(...) se reconoce como un espacio epistémico para la selección y organización del conocimiento, con alcances y límites definidos a partir de un núcleo o punto nodal, el cual estructura y articula el conjunto de conocimientos, discursos y saberes que tienen que ponerse en juego para abordar las problemáticas derivadas de los procesos de formación e investigación promovidos desde la maestría (ISCEEM, 2011, p. 31).

Siendo en este caso la política educativa el núcleo nodal que articula:

En este campo se articulan los espacios de construcción que contribuyen a dar sentido a los modelos, proyectos, planes y programas educativos, los cuales inciden en la toma de decisiones de los espacios nacionales e internacionales dando direccionalidad a los procesos educativos, al tiempo que promueven las imágenes de ciudadanía que se persiguen(...) se analizan las formas históricas y emergentes de plantear y entender las relaciones entre educación, gestión y política en su compleja naturaleza socio pedagógica, así como la dinámica de la sociedad y el mundo (ISCEEM, 2011, p. 33).

Dicha investigación se encuentra vinculada con el bagaje cultural que porto, entendiendo éste como el conjunto de conocimientos, usos de lenguaje, valores entre otros, que constituyen la lógica de pensamiento De Alba (como se citó en Orozco, 2003), debido a que la elección de la problemática y la adscripción al campo está relacionada con mi proceso de formación en la Licenciatura en Derecho, lo que originalmente no visualice, pero al reflexionar sobre la dirección de la investigación, problematizo incorporando elementos desde el Derecho, lo cual no es casualidad sino producto de dicha formación. Por tanto, es una responsabilidad ineludible hacerme cargo de

los lenguajes, teorías y saberes educativos a partir de los cuales tomo ciertas decisiones para participar como jugadora en el campo de la educación, De Alba (como se citó en Orozco, 2003).

Según Móreles (2015) el campo de la política educativa se desprende de la Ciencia Política y del ámbito de la multidisciplinariedad y se articula con las disciplinas asociadas al campo educativo, una de ellas el Derecho y las disciplinas jurídicas, donde se fundamenta el proceso de toma de decisiones y la hechura de políticas, reconociendo la estrecha relación de mi proceso de formación con la elección del campo. La importancia de reconocernos como portadores de dicho bagaje implica escudriñar los juicios, la manera en que miramos y permite estar abierto a otras maneras de ver la educación.

El campo tiene dos líneas de investigación: Sistema Educativo del Estado de México y Política y Administración de la Educación (PAE), la presente investigación se ubica en esta última:

(...) misma que considera tópicos relacionados con la política educativa, con la administración pública y con la gestión educativa, con base a las dimensiones de tipo cultural académica y sociopolítica, en atención a la problemática educativa, social e institucional; así como a la elaboración teórica y metodológica que permita comprender el comportamiento público, administrativo y de gestión que se manifiesta en los procesos, en la práctica y en el discurso (ISCEEM, 2016, p. 131).

En cada una de las partes está presente la particular forma de ver las cosas acompañado de diversas miradas y resignificaciones² que configuran la EJA. A continuación, describo dos apartados que permitieron acercarme a la construcción del objeto de estudio, en primer lugar, la experiencia que significó el acercarme a la investigación en el ámbito educativo, y en segundo lugar la problematización desde los referentes empírico, teórico y contextual seguido de las preguntas y objetivos que guiaron el presente trabajo.

² La resignificación es entendida como el sentido y representación que se le da a un hecho, desde la subjetividad y experiencia de cada persona.

CAPÍTULO 1

REDESCUBRIENDO LA MIRADA

Presentación

En este capítulo se presenta una remembranza de mi formación académica, profesional y personal con motivo de redescubrir el ángulo de mirada del trabajo de investigación, por otro lado, se presenta la problematización de la investigación desde tres referentes empírico, teórico y contextual.

1.1 La experiencia de acercarme a la investigación educativa

Inicio este apartado recuperando la siguiente cita que alude a los procesos de formación, que en mi caso posibilitó incursionar en el campo de la investigación.

La formación es una narración de sí, el exilio una de sus formas y el viaje el horizonte. La existencia de un sujeto está marcada por la experiencia, múltiples experiencias le dan sentido a la vida de una persona, los sujetos tejen los hilos de la vida, cada evento, cada situación cada momento es un estado en el que cada uno vive una experiencia singular (Zambrano, 2007, p. 128).

El estar en exilio, incursionando en el Programa de Maestría en Investigación de la Educación, lejos del trabajo cotidiano y cerca de las discusiones al interior de los Seminarios, ha generado un sinnúmero de preguntas, que han hecho que reflexione y trate de develarme, una de ellas son los procesos de formación y como éstos me han configurado tanto en mi vida personal como en mi práctica educativa y ahora en la investigación. Es por ello que se hace necesario comenzar haciendo una pequeña remembranza de lo que han sido estos procesos, “(...) ya que lo que sabemos se guarda en el registro de nuestra existencia y se pone a funcionar en la formación” (Zambrano, 2007, p.137).

Desde pequeña crecí con mis padres, mi papá docente, mi mamá enfermera, soy la mayor de tres hermanos con los que he sido muy unida debido a que la diferencia de edad es corta entre uno y otro, en casa la dinámica fue de respeto, de obediencia a los mayores porque ellos tienen el saber que les da la experiencia y cuando estas joven no sabes decidir de la mejor manera, me inculcaron ayudar a los demás, el verme en el otro y en la medida de lo posible ayudarlo, crecí con la idea de que la escuela es el lugar del que se obtiene la oportunidad de acceder a un trabajo y por tanto a un ingreso económico que me permitiría vivir bien, es decir una visión tradicional utilitarista.

La escuela fue el lugar donde se hacían amigos, estude desde el jardín de niños hasta primaria en Amatepec, la secundaria y la preparatoria en Tejupilco, en la región sur del Estado de México, la Licenciatura en Derecho en el Instituto Universitario del Estado de México (IUEM), escuela privada donde mi estadía fue de un año y al final del semestre tenía la opción de cambiarme a la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), porque tenía el promedio, quedarme en el IUEM con una beca o cambiarme a la Unidad Académica, UAEM Temascaltepec.

Termine decidiendo continuar mis estudios en esta última, por la cercanía a mi casa ya que esto permitiría estar con mi familia. En la Licenciatura me encontré con diferentes experiencias, aprendí muchas cosas, algunas explícitas y otras implícitas, no siempre dichas con palabras pero que finalmente van conformando tu forma de conducirte, de ver las cosas, una de ellas que recuerdo ahora al reflexionar, es el actuar desde una lógica lineal y normativa, es decir, lo que se sale de ella es causa de un quebrantamiento de la norma y por tanto esta debe ser cumplida al pie de la letra. Cuando egresé de la Universidad empecé a trabajar con un amigo en el bufete de un abogado, el trabajo no era remunerado, solo trabajamos para aprender, fue bastante divertida la experiencia, pero me di cuenta que el Derecho en la práctica es diferente a la teoría, ya que los procedimientos legales dependen en muchos casos de múltiples formas de corrupción, y que la mayoría de los procedimientos se resuelven con dinero, lo que significó en parte no ejercer la abogacía.

Mi papá, en ese tiempo estaba comisionado de la Administración de la Casa Sindical del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, (SMSEM) y me propuso trabajar como docente de Español en una secundaria, porque una maestra interina había dejado el trabajo en la comunidad de Palmar Chico, municipio de Amatepec, yo le respondí que no sabía dar clases y él me contestó que no me preocupara, que si tenía iniciativa aprendería rápido y que los maestros eran muy solidarios y estaban dispuestos a enseñarme, solo que iba a ganar poco, y así fue como llegue a ser docente, los directivos de la escuela me apoyaron mucho, me invitaron a estudiar los sábados la Licenciatura en Pedagogía y así fue como termine la licenciatura.

Al poco tiempo cubrí la plaza de EJA que había dejado mi papá por su comisión, fue difícil porque era diferente a la secundaria, tenía que estar al pendiente de lo administrativo ya que desarrollaba funciones de director, el tener la oportunidad de estar en estos dos niveles educativos me permitió ver las diferencias ya que la EJA es un nivel olvidado en desventaja en comparación con los demás.

Al terminar mi papá su comisión, se le asignó una supervisión escolar, al docente que yo cubría se le asignó la dirección de la secundaria y por consiguiente se me asignó la plaza de docente horas clase y la plaza de EJA de manera definitiva.

Al ser educadora en EJA me percate de la situación difícil que viven los jóvenes, adultos y los educadores, ya que es una educación precaria debido a que la práctica docente se lleva a cabo con dificultades y las exigencias del Departamento de Educación para Adultos, no responden al contexto ni a sus características y esto crea una gran presión para el docente ya que se fijan metas muy difíciles de alcanzar, lo que me llevo a pensar que la EJA no responde a sus intereses ni cumple su cometido. En ese momento de mi vida no me encontraba conforme con mi trabajo, se había vuelto monótono, de constante presión, necesitaba un respiro y haber sido aceptada en el Programa de Maestría en Investigación de la Educación fue ese respiro.

Hasta ese tiempo concebía las políticas educativas linealmente, es decir, desde su concepción y agenda diseñadas por el ámbito macro social y que debían ser obedecidas mecánicamente por los demás ámbitos y que solo de esa manera se hacía política educativa, y comulgaba con la mirada ingenua que su contenido era lo mejor y que era bueno obedecer sin chistar ya que éstas respondían a los intereses de la comunidad, también había estado casada con la idea positivista de que las disciplinas y las teorías son puras y no requieren de otras para generar conocimiento, creía en la supremacía del maestro ante sus alumnos. A lo largo de mi práctica profesional había repetido patrones de mis maestros, prácticas que muchas veces anulaban la creatividad e imaginación de los alumnos, creía que lo ideal era la obediencia ciega al maestro.

En la relación entre maestros, tenías que obedecer al director o al supervisor porque podía haber represalias, aunque no se estuviera de acuerdo, porque al enfrentarte o al querer salirte de lo que se supone se debe enseñar, te metías en problemas, así que muchas veces desistí de hacer algo diferente, creí que la competencia era lo deseable porque en la medida que eras competente podías acceder a lo que te posibilitara una vida mejor acomodada.

Lo que terminé de convencerme fue el curso propedéutico, ya que posibilitó ver la escuela de una forma diferente, como un lugar de reflexión sobre la docencia, de transformaciones, de romper con ideas y al tener la oportunidad de investigar una problemática que he identificado en mi día a día

como docente, confieso que me hace sentir involucrada, y con la posibilidad de ser agente de cambio, lo cual me motiva y me comprometo a saldar aunque en forma mínima esa deuda social con las personas de la EJA. Veo que me ha faltado sentirme capaz de transformar la realidad y hacer de mi práctica docente una forma de poder, de disentir, de crear, de reflexionar ya que las practicas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren un significado histórico social y material cuando se practican (Kemmis, 2002).

Al mirar atrás veo que no me apropiaba de esa dialéctica en mi día a día, mi reflexión y hacer se basaba únicamente en lo empírico y ahora me doy cuenta de la importancia de incorporar la teoría ya que ésta te permite mirar de forma distinta, te mueve y es allí donde se produce un salto en tu proceso de formación como sujeto. Como estudiante de una maestría y el tener la oportunidad de incursionar en la investigación educativa por primera vez, veo que los problemas en este campo son complejos por tratar con sujetos con diferentes subjetividades, por lo que se necesita de un posicionamiento que supere las miradas monistas y dualistas, dado que vivimos en una sociedad plural, divergente, creadora no solo de nuevas opciones culturales sino capaz de transformar la condición generadora de la cultura (Colom, 2006).

Ahora al hacer investigación y encontrar que es un trabajo artesanal (Chang y Ramírez, 2014), que implica innovación, creatividad, reflexión, improvisación, no el conjunto de procedimientos mecánicos como hasta antes la concebía, es algo que reconozco se me ha complicado y al volver en el tiempo veo de donde surge la lógica de mis juicios, muchos de ellos a priori, sin escudriñar lo que percibía a simple vista o desde el sentido común.

Había creído que se aprendía en una institución dentro de cuatro paredes, ahora al ver que las sesiones de los Seminarios de Investigación se realizan fuera, en un café, jardín, lejos de las cuatro paredes en un ambiente agradable, libre y que estos mismos te posibilitan salir, conocer otros contextos, asistir a Congresos como asistente y/o ponente, el escuchar otras voces ha provocado una ruptura, me ha permitido pensar que hay otras formas de ver y me ha motivado para seguirme formando, por salirme de lo convencional, ya que es así como se generan innovaciones, al estar en constante vigilancia de mis juicios y el uso que doy a mi lenguaje, porque lo que soy y como pienso se pone en práctica en mi lenguaje.

1.2 Problematizar la educación con jóvenes y adultos

Para el desarrollo de este apartado donde se hace presente la problematización, me apoyo en los referentes de Orozco (2012), quien señala que la problematización en el campo de la investigación educativa se organiza a partir de tres referentes empírico, contextual y teórico.

1.2.1 Desde el referente empírico

El cuanto al referente empírico Orozco (2012) menciona que:

(...) recupera la experiencia de la práctica educativa, en el referente contextual se recuperan condiciones de realidad, las fuerzas del contexto que penetran en las practicas humanas y sociales en sus particulares situaciones locales, y por último en el teórico en el que se construye un punto de vista fundamentado que abre vetas de exploración o de posibles lecturas de realidad, no pudiendo existir un referente sin el otro (p.109).

Esta investigación nace de mi experiencia como directora con grupo en EJA en la Zona Escolar A035 del municipio de Amatepec, en la modalidad del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT) del año 2011 al 2013 y de este mismo año al 2018 en la modalidad de Formación para el Trabajo (FPT), ya que al tener la oportunidad de incursionar en estos dos modelos educativos me percató de las problemáticas que le atañen.

Como educadora del subsistema estatal en EJA puedo decir desde mi experiencia y de comentarios que a lo largo de mi carrera docente he escuchado de mis compañeras de zona escolar, que se vive una situación difícil, debido a que la práctica docente se lleva a cabo con dificultades y uno de los grandes obstáculos para los docentes que imparten el MEVYT es que se trabaja conjuntamente con el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (INEA), ya que esta dependencia se encarga de los materiales, exámenes y de su aplicación para la acreditación de los educandos.

La primera adversidad que el educador encuentra es que muchas veces al incorporar la relación de educandos en la base de datos éstos aparecen como alfabetizados o con primaria y secundaria terminada y resulta que al corroborar esta información entrevistando directamente a los educandos nos damos cuenta que no tienen los conocimientos y documentos probatorios, lo cual genera la

sospecha de que algo no se está haciendo bien y por ende no se está respondiendo a los intereses de este sector de la población. Otra adversidad es que los lineamientos que marca INEA para la aplicación de exámenes son rigurosos en el caso del MEVYT, ya que el educador tiene que tener un mínimo de diez alumnos para aplicarles el examen y esto es complicado ya que el avance es lento, debido a que los educandos no asisten regularmente a clases y los alumnos preparados tienen que esperar para completar el número estipulado y contestar el examen o bien salir de su comunidad a otra sede y el adulto muchas veces es renuente a salir de su comunidad, esto provoca que se rezaguen en cuanto a la obtención de su certificado.

Una más son las exigencias del Departamento de EJA, las cuales no responden a las características de los contextos del mosaico que es el Estado de México, generando presión para el docente ya que se fijan metas difíciles de alcanzar, por ejemplo en FPT y MEVYT las metas son incorporar 25 alumnas, mientras que en otros niveles del mismo subsistema estatal la matrícula es baja, incluso en algunos casos se puede ver que hay más maestros que alumnos, entonces la exigencia es exorbitante y esto hace pensar ¿qué es lo que se quiere? resultados en números o atención educativa que favorezca el desarrollo humano.

Esta matrícula debe permanecer todo el ciclo escolar, aunque habrá que reconocer una mayor respuesta a los cursos de FPT, el impedimento más marcado es la obtención de materiales para desempeñar y aprender la actividad, ya que al no contar con ellos las alumnas dejan de asistir, y los docentes en la mayoría de los casos solventan de su bolsa, gestionan con autoridades que en la mayoría de las veces no son favorables o bien realizan actividades para la compra de estos materiales y así seguir manteniendo la matrícula.

Dichas metas anuales generan presión ya que si no se cumplen son motivo de llamadas de atención por parte de las autoridades educativas y en el caso de los educadores interinos o de contrato dichos resultados determinan su recontractación. Aunado a esto, el educador se encuentra con comunidades dispersas y es difícil que los alumnos se convenzan a recorrer grandes distancias para asistir a la escuela, además la EJA carece de instalaciones propias y opera en lugares prestados, muchas veces en escuelas con mobiliario inapropiado.

Finalmente, otra adversidad son las negativas que mencionan los jóvenes y adultos para no estudiar, una de ellas es la falta de tiempo, en el caso de las mujeres por atender su hogar o porque su esposo o concubino no les permite asistir, en otra situación están las personas que simplemente no le otorgan valor a estudiar o se encuentran con alguna incapacidad física o no se les permite estudiar por múltiples razones. Esto nos lleva a destacar que la EJA requiere de un enfoque humanista que incorpore a los diferentes actores educativos en las políticas educativas en donde éstos sean vistos no solo como beneficiarios sino como agentes dinámicos que proponen desde su experiencia.

1.2.2 Desde el referente teórico

El referente teórico es “(...) el que construye un punto de vista fundamentado que abre vetas de exploración o de posibles lecturas de realidad” (Orozco, 2012, p.109), por lo que un primer acercamiento a la problemática que se presenta en la EJA fue revisar críticamente los datos y estar en posibilidad de contrastarlos con el ánimo de enriquecer el debate. Así tenemos que en 2017 la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)³estimaba que en México:

Un total de 59.6 millones de personas de 3 a 30 años de edad, que corresponde al grupo de edad en el que es más factible estar cursando algún tipo de estudio. De ellas, el 58.3% (34.8 millones) indica que está asistiendo a la escuela. (...) de los 24.9 millones (41.7%) de personas de 3 a 30 años de edad que no asisten a la escuela, el 35.5% indicó no acudir a ella porque considera que ya logró su meta educativa o porque no quiso o no le gustó estudiar, a diferencia del 32.4% en 2015; el 33.1% no estudia por falta de dinero o por tener que trabajar, en contraste con el 36.4% de 2015; el 13.7% dejó de estudiar por matrimonio o unión, embarazo o el nacimiento de un hijo, a diferencia del 14.2% de 2015; y el 17.6% por problemas de salud, personales o académicos, no había escuela o cupo, o nunca ha ido a la escuela, en comparación del 17.1% de 2015.(p.2). En relación a la población de 15 y más años, de los 91.5 millones de personas, 30.5 millones (33.3%) se encuentran en situación de rezago educativo, es decir no tienen instrucción escolar o esta es menor a la secundaria completa (INEGI, 2018, s/p).

³ La Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) se levanta anualmente desde 2014, permite conocer los componentes físicos de la vivienda, arroja información sobre la salud física y mental de la población en el país: visión, audición, movilidad, cognición, preocupación, depresión, también indaga sobre el nivel escolar de las personas y su capacidad para leer o escribir entre otros.

Los datos anteriores están dentro del rango de edad que está dirigida a la EJA, lo que hace necesario voltear la mirada a este sector de la población y sus necesidades educativas que han sido relegadas a un segundo plano, en abandono y desventaja, en comparación con los demás niveles educativos, lo que demanda investigar las problemáticas que le atañen, además de atender una realidad cambiante y poco explorada, que transite solo dar cuenta de números a identificar procesos que provean de información para la comprensión y formulación de nuevas políticas que atiendan y reconozcan dicho nivel educativo, ya que una mirada más amplia y profunda del contexto, posibilitará a jóvenes y adultos de una educación adecuada a sus intereses y necesidades.

Siguiendo a Galeano (2009), en su poema “*Los nadie*” donde alude los que no tienen nombre sino número, la EJA en México está en esa posición negada debido a que es un nivel olvidado por las autoridades, prueba de ello es que es el nivel que menos recursos recibe. Esta negación ha generado consecuencias graves y preocupantes en la vida de jóvenes y adultos, como la pobreza, violencia, crimen organizado, desempleo, convirtiendo a México en el país con más adolescentes embarazadas y el primer lugar en abuso sexual y violencia física según la (OCDE) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Lovera, 2019).

Por otra parte, esta desatención aunada a las prácticas de machismo en varias zonas rurales del Estado de México, donde la opción de vida de una mujer es encontrar un hombre para casarse y formar una familia, cuidar de los hijos y del esposo provocando no desarrollarse como profesional o tener una vida en equidad con distintas oportunidades, además de que el hombre vive marginando a la mujer e incluso violentándola.

Según el Secretario Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP), en 2017 el Estado de México se ubicó en primer lugar a nivel nacional en feminicidios, lo cual implica atender dicha problemática (Ver Grafica No.1).

Grafica No. 1 Femicidios Estado de México



Fuente: El universal.com.mx, (1 de febrero de 2018).

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, (OMS)16 millones de mujeres entre 15 y 19 años, aproximadamente 1 millón de niñas menores de 15 dan a luz cada año. Según Díaz, investigadora de la Facultad de Medicina (FM) de la Universidad Autónoma del Estado de México, (UNAM):

En este escenario, México tiene el primer lugar a nivel mundial entre los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la experta, quien labora en el Programa de Prevención del Embarazo Adolescente, (...) mencionó que, en 2009, la necesidad insatisfecha de anticonceptivos entre mujeres adolescentes fue del 24.8 por ciento. Es el grupo más alto del país, aún por encima de las mujeres hablantes de lengua indígena, cuya cifra es de 21.7 por ciento. (...) Estos resultados apoyan la necesidad de diseñar políticas que permitan a las jóvenes obtener mayor información y uso correcto de los métodos anticonceptivos, informar a los prestadores de servicios de salud sobre el derecho que tienen las jóvenes a ser informadas, y recibir atención al igual que los demás grupos poblacionales, Díaz (como se citó en Olguín y Rojas, 2018, s/p).

El Director Regional del Fondo de Población de las Naciones Unidas (FPNU), (2020) en su informe, menciona que los niños y niñas adolescentes sin educación o con solo educación primaria tienen cuatro veces más posibilidades de quedar embarazadas y la mortalidad materna es una de las principales causas de muerte en adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años, es decir se pone en riesgo la vida de las madres y de sus hijos.

Cuando una adolescente queda embarazada o tiene un hijo, su salud, educación, potencial de obtener ingresos y todo su futuro pueden estar en peligro, y puede quedar atrapada en una vida sumida en la pobreza, la exclusión y la impotencia. Los y las adolescentes están configurando el presente y el futuro de la humanidad. Según las oportunidades y las opciones que tienen durante este periodo de la vida, pueden ingresar a la vida adulta como ciudadanos empoderados y activos o por el contrario, estar desvalorizados, sin poder de opinión e inmersos en la pobreza (FPNU, 2020, s/p).

Como se expuso anteriormente, el no atender la EJA trae consigo consecuencias graves, los rangos de edad mencionados entran en la educación que está dirigida a jóvenes y adultos ya que ésta es destinada a las personas de 15 años en adelante que no estén alfabetizadas o no hayan concluido la educación básica, de ahí la necesidad de analizar la política educativa, ya que derivado de estas cifras se ve que dicha atención no responde adecuadamente a este grupo de personas, negándoles la garantía universal de la alfabetización y la educación básica (Schmelkes, 2010).

Otra de las puntualizaciones que hace es que:

No existe la voluntad política para atender a los adultos respecto de los cuales el Estado falló en su obligación de garantizar el derecho a la educación. En tales circunstancias de una oferta empobrecida, no profesional, sin recursos ni siquiera suficientes para el reto que se enfrenta, no debe extrañar los escasos resultados propiamente educativos de esta actividad. Puede suponerse que existe de manera clara una débil voluntad política para atender a los adultos con los cuales el Estado faltó a su derecho. Las campañas de alfabetización en general en el mundo entero, con la clara excepción del caso de Cuba, fracasan. Las razones son complejas, pero la más importante de todas es que, nuevamente con excepción del caso cubano, se alfabetiza a los adultos, pero el contexto no se modifica (Schmelkes, 2010, p.589).

Investigar la EJA es complejo, por ello otro de los aspectos que se pretende cubrir es darle peso al contexto micro social que ha sido desatendido ya que:

(...) merece la más alta prioridad entre los programas sociales de apoyo a la población joven y adulta en situación de vulnerabilidad, porque de esta primacía depende que los programas compensatorios dejen de tener un simple efecto asistencialista y sean sustentables y mejor aprovechados por los sujetos. El aprendizaje y la educación de adultos es un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento. La educación de adultos debe contemplarse como derecho humano y como medio para transformar a las personas, las comunidades y las sociedades; así también como medio efectivo para el desarrollo humano y económico (Narro, Martuscelli y Barzana, 2012, s/p).

Por último, la importancia de esta investigación radica en que incorpora diversas voces de actores de la EJA que a lo largo de la historia han sido invisibilizadas y la idea es acceder de manera más cercana, ya que, según Charlot (1994):

Los actores sociales- fuerzas colectivas o actores individuales – no son objetos pasivos ni sumisos. Son sujetos de demandas y de proyectos intención, ponen en marcha estrategias, incluyendo desvío de medidas asumidas por el que decide, actúan y reaccionan en el campo educativo en función de su relación social al saber, es decir en función del sentido que presentan para ellos la educación y la formación (p.4).

Es por ello que al atender esta sugerencia se da cuenta de la realidad de lo que sucede en la EJA, ya que es necesario ver como cada actor resignifica dicha política, cada uno tiene su particular forma de concebirla y esto determina los comportamientos frente a la educación.

1.2.3 Desde el referente contextual

El referente contextual en palabras de Orozco (2012), es aquel (...) “donde se recuperan condiciones de realidad, las fuerzas del contexto que penetran en las practicas humanas y sociales en sus particulares situaciones locales” (p.109), de modo que reflexionar desde un contexto internacional aterrizándolo a lo local es fundamental para dar cuenta de la realidad y a que responde la EJA en México. Según la Organización de las Naciones Unidas, ONU, (2020) en su Declaración Universal de los Derechos Humanos en lo que concierne a educación plantea lo siguiente:

Artículo 261. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (s/p).

En consecuencia, se interpreta que sí la educación elemental es obligatoria está concierne a la llamada educación básica como se nombra en México que implica la primaria y secundaria y al mismo tiempo es generalizada, la cual no excluye ningún nivel educativo incorporando la EJA, al mismo tiempo se menciona que el objeto de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad

humana lo que abre la oportunidad de indagar e incorporar un enfoque de desarrollo humano, abierto, democrático y humanista que reconozca las demandas de los actores educativos.

Así mismo siguiendo el contexto internacional en la Revisión a Plazo Medio de la VI Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA) en 2017 realizada tras de la adopción en 2015 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030, sostiene que:

El poder del aprendizaje de adultos sólo puede lograrse a través de una visión mundial compartida. El aprendizaje y la educación de adultos son dinámicos; y, si bien en las últimas décadas hay un enfoque creciente en la adquisición de habilidades básicas de alfabetización y aritmética, se ha reflejado una comprensión más amplia del valor y la utilidad del AEA en el reciente desarrollo de políticas. Si vamos encaminados hacia un mundo más inclusivo y sostenible, debemos tener en cuenta los progresos realizados hasta ahora en el área del AEA, y buscar maneras de responder a los desafíos que están pendientes, tomando en cuenta los contextos locales y regionales (UNESCO, 2020, s/p).

De acuerdo con el balance que se hace en la Conferencia es de gran relevancia responder a los desafíos de la EJA tomando en cuenta las particularidades micro sociales de los contextos que en definitiva es donde centra la atención la investigación. Todo esto por ser un acuerdo en el que participa México y en virtud de que la investigación inició en 2018 nos exige revisar los principales ordenamientos y reflexionar sobre el trato que se le ha dado a la EJA en México.

El contexto socio político de la EJA se reflejaba en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, documento rector de la administración federal de Enrique Peña Nieto, el cual resultó pertinente revisar dado que se estructura a partir de definir una serie de objetivos de políticas públicas que toma como punto de partida un cuestionado diagnóstico que señala que un México con Educación de Calidad propone implementar políticas de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional.

Además, apunta que el rezago educativo en la población adulta aún no está resuelto. Alrededor de 32.3 millones de adultos no han completado la educación básica, lo que equivale al 38.5% de la población mayor de 15 años. En esta cifra se incluyen poco más de 5.1 millones de personas

analfabetas, situación que limita su integración al mercado laboral. Una realidad preocupante en nuestro país son los jóvenes que no estudian y no trabajan. Esta situación conlleva un alto costo económico, social, y humano, ya que se desaprovecha el recurso más importante del cual goza México hoy en día: una juventud que tiene el potencial de convertirse en el gran motor del desarrollo económico y social de nuestro país. En este sentido, el *Plan Nacional de Desarrollo* reconoce que la vinculación de la educación con el mercado laboral debe atender esta realidad como una de sus estrategias más apremiantes.

El documento es enfático al señalar que estos propósitos se lograrán a través de una Reforma Educativa que desarrolle el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, para lo cual se plantea el siguiente objetivo, estrategia y líneas de acción:

VI.3. México con Educación de Calidad.

Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Líneas de acción

- Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Fortalecer los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), (PEF, 2013a, p.125).

De igual manera se revisó el *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, cuyo diagnóstico apunta que la población analfabeta de 15 años y más o que no ha concluido su primaria o secundaria, el llamado rezago educativo, representa otro reto para la inclusión educativa. Dicho rezago educativo está conformado por 32.3 millones de mexicanos. Su expresión más grave es el analfabetismo. Según datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) hay 5.1 millones de personas en condición de analfabetismo; de éstas, 3.1 millones son mujeres y 2.0 millones son hombres. Aproximadamente la cuarta parte de los varones que no saben leer ni escribir, así como un tercio de las mujeres analfabetas son indígenas.

La educación de los adultos debe tener entre sus propósitos la disminución del rezago, pero también el de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Los adultos en condición de rezago educativo han adquirido saberes prácticos y posiblemente se han beneficiado de la capacitación en el trabajo. La formación de los adultos debe reconocer este tipo de aprendizajes y combinarlos con aspectos académicos. En tal sentido, los modelos para la educación de los adultos deben ser flexibles y pertinentes para atender los diversos requerimientos de la población. Las nuevas tecnologías pueden ser muy útiles para este propósito. Para afrontar estos retos se plantea el siguiente objetivo: “Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (PEF,2013b, s/p)

El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 está construido bajo la premisa de que todos los grupos de la población deben formar parte y beneficiarse del desarrollo del país. Sólo una educación que incluya a los diversos grupos de la población permitirá la democratización de la productividad y la construcción de una sociedad más justa. Extender la cobertura para facilitar el acceso es indispensable, pero no suficiente para el ejercicio del derecho a la educación. Las escuelas e instituciones educativas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren. En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables. Asimismo, resulta indispensable reforzar las oportunidades de formación de la población adulta en condición de rezago educativo, como menciona el Plan Sectorial de Educación (2013):

3.7. Intensificar y diversificar los programas para la educación de las personas adultas y la disminución del rezago educativo

Líneas de acción

3.7.1. Llevar a cabo campañas para que las personas adultas valoren la importancia del aprendizaje durante toda la vida.

3.7.2. Asegurar que las personas adultas que lo requieran tengan la oportunidad de alfabetizarse o concluir la educación primaria, secundaria o del tipo medio superior.

3.7.3. Crear modelos que ayuden a las personas adultas al diseño de trayectos de formación que combinen aspectos académicos con saberes prácticos y capacitación laboral.

- 3.7.4. Priorizar la atención y recuperación de la población joven que abandona los estudios escolarizados prematuramente.
- 3.7.5. Desarrollar e impulsar modelos de atención que resulten apropiados para los diversos requerimientos de la población adulta.
- 3.7.6. Promover que las competencias laborales u otros saberes adquiridos por cuenta propia tengan reconocimiento formal en la educación de personas adultas.
- 3.7.7. Desarrollar el uso de las tecnologías para favorecer el acceso a la educación de las personas adultas y la adquisición de competencias digitales.
- 3.7.8. Fortalecer la formación de agentes educativos que otorgan asesorías, conforman círculos de estudio y, en general, apoyan la educación de las personas adultas (PEF,2013b, s/p).

En el ámbito estatal se puso atención al *Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023*, que en el Diagnóstico: Educación incluyente y de calidad señalaba que el rezago educativo en la población de 15 años o más que no concluyó la educación básica obligatoria fue de 34.6 por ciento en 2010 y se redujo a 29.6 por ciento en 2015, como resultado de la política pública educativa y de la inercia demográfica (PEEM, 2017).

El citado documento apunta en el apartado *¿Hacia dónde vamos?* las principales directrices que regirán el quehacer educativo en los próximos años se orientan a lograr una educación incluyente y de calidad, elementos indispensables para la formación de familias fuertes con valores, capaces de realizarse plenamente; de tener prácticas igualitarias, no discriminatorias, libres de violencia; con mayores capacidades de generar ingresos más estables, seguros y en general, mejores condiciones de vida. Por ello, en materia educativa las aportaciones de la Agenda 2030 son importantes, ya que considera dentro de sus metas, los temas centrales para la entidad, como la cobertura en la EJA teniendo como eje rector el aprendizaje y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida de los estudiantes.

De igual manera se fortalecerá en las instituciones educativas los valores de ética, civismo, el respeto a los derechos humanos, la cultura de paz, el desarrollo sostenible, la igualdad de oportunidades, así como especial atención a los grupos vulnerables, como se menciona en los siguiente objetivo y estrategia:

1.3. Objetivo: Garantizar una educación incluyente, equitativa y de calidad que promueva las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

1.3.6. Estrategia: Disminuir el rezago educativo en hombres y mujeres de 15 años y más y promover competencias para el trabajo (PEEM, 2017, p72).

A partir de la articulación de los tres referentes se plantearon las siguientes preguntas y objetivos que orientaron la investigación.

Preguntas de investigación

¿Quiénes son (educadores y educandos) y cómo estos actores resignifican las políticas educativas de jóvenes y adultos en el Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos “Nicolás Bravo”?

¿Qué posibilidades ofrece la perspectiva del desarrollo humano con enfoque en las capacidades humanas para el análisis de las políticas educativas de jóvenes y adultos?

¿Cuáles son los factores que han impedido o posibilitado abatir el rezago en el CEAJA “Nicolás Bravo”?

Objetivos de investigación

(Re) conocer los distintos actores (educadores y educandos) y las formas como resignifican las políticas educativas de jóvenes y adultos en el Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos “Nicolás Bravo”

Explorar la posibilidad de integrar la perspectiva del desarrollo humano con enfoque en las capacidades humanas para abonar en la reformulación de las políticas educativas de jóvenes y adultos.

Identificar los factores que han impedido o posibilitado abatir el rezago en el CEAJA “Nicolás Bravo”

1.3 Estructura de la tesis

La estructura de la tesis está conformada por cinco capítulos que describo a continuación.

En el capítulo 1 *Redescubriendo la mirada*, este representa el preámbulo de la investigación ya que hago una reflexión personal de la formación académica, personal y profesional para redescubrir desde que lente se investiga, además de que va acompañado de la problematización desde tres referentes teórico, empírico y contextual y finaliza con lo anteriormente expuesto que son las preguntas y objetivos que dieron dirección a la investigación.

En el capítulo 2 *Acercamiento al estado del arte*, se presenta la investigación documental con la finalidad de identificar dónde se concentra el debate en el nivel de EJA, además de explorar lo que se ha escrito en relación al tema, esto a partir de tres fases siguiendo a Jiménez (2014), heurística (búsqueda), hermenéutica (interpretación), y por último Holística (balance y visión de conjunto) que permitió centrarse y enriquecer la investigación.

En el capítulo 3 *Reflexión metodológica*, se da cuenta del proceder metodológico que atraviesa toda la investigación clarificando la manera en que se construyó, en primer lugar se describe la perspectiva epistemológica del pluralismo recuperando a Tello y Mainardes (2015), mediante la cual se mira la realidad, en segundo lugar se alude la articulación conceptual de diferentes disciplinas y categorías, según Orozco (2012) y Díaz (2017), y en tercer lugar se enuncia la metodología centrada en lo biográfico narrativo de acuerdo a (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), además de enumerar quiénes son los actores que acompañaron la investigación.

En el capítulo 4 *Reconociendo la educación con jóvenes y adultos. Una mirada al contexto*, se presenta un panorama del contexto de la región sur del Estado de México, como parte de la región sociocultural de “Tierra Caliente”, centrando la atención en el municipio de Amatepec y de manera particular en el Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA) “Nicolás Bravo” con la finalidad de reconocer las tensiones y fuerzas que permean las políticas educativas en este nivel del sistema educativo mexicano.

El capítulo 5 *Las voces de los actores. Entre acceso y limitación de capacidades*, concentra la manera en que los diferentes actores resignifican las políticas educativas con jóvenes y adultos a

partir de tres ejes de análisis, el primero enfocado en la conceptualización de rezago educativo, el segundo en relación al papel de INEA como rector de la EJA, y el último centrado en explorar las potencialidades del enfoque del desarrollo humano en una institución particular como lo es el CEAJA “Nicolás Bravo”.

Al final del trabajo, se plantean algunas consideraciones a manera de cierre, además de incluir algunos anexos y materiales que permitieron complementar el trabajo de investigación.

CAPÍTULO 2

ACERCAMIENTO AL ESTADO DEL ARTE

Presentación

En este capítulo se presentan los hallazgos y tendencias vinculadas al objeto de estudio encontrados en diversos materiales como son los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), capítulos de libros, tesis y artículos en revistas, ya que era una tarea imprescindible hacer un rastreo e identificar lo relevante en cuanto a la educación de jóvenes y adultos para ubicar de una manera informada y holística el proceso de investigación. Este es un ejercicio en continuo proceso y no puede ser acabado debido a la constante producción de información.

2.1 El acercamiento al estado del arte para iniciar el debate sobre la educación con jóvenes y adultos

Este apartado está construido tomando como referente a Jiménez, (2014) que define el estado del arte como:

(...) una revisión profunda y diversificada de un campo temático. La finalidad de este ejercicio es caracterizar a partir de un proceso de interpretación como se ha investigado el tema, los autores, las escuelas de pensamiento, las orientaciones y estrategias metodológicas, los límites y alcances geográficos temporales e idiomáticos; las tendencias, los hallazgos y las ausencias las distintas formas. Se elabora a partir de dos fases interrelacionadas: una fase heurística de búsqueda, organización y clasificación de la información, y una fase hermenéutica en la que los procesos de interpretación van conformando al objeto de estudio en una tercera fase, holística o de integración (p.47).

2.2 Fase heurística

En relación a la fase de búsqueda, en principio me di a la tarea de ver lo que había en casa, esto es, en la biblioteca y centros de documentación y posteriormente afuera, es decir, el contexto estatal y nacional, cabe mencionar que el primer acercamiento fue la búsqueda de tesis, misma que no tuvo resultados debido a que en la División ISCEEM Tejupilco no había ninguna sobre temáticas de EJA. Al trasladarme a la biblioteca del ISCEEM Toluca encontré dos tesis, en cuanto a la búsqueda en los estados del conocimiento del COMIE, se identificó que las temáticas ligadas a EJA no se encuentran en el campo de políticas públicas sino en el de desigualdad social.

Encontré dos estados del conocimiento, uno en la División Tejupilco y otro cuadernillo en la Sede Toluca, la búsqueda del tercer estado fue complicada debido a que no estaba disponible en línea, finalmente lo encontré en el estante del COMIE meses después cuando asistimos al XV Congreso Nacional de Investigación Educativa en Acapulco, Guerrero, los demás documentos estuvieron más accesibles por estar en línea y otros porque recibí la ayuda de mi tutor de tesis para encontrarlos. La búsqueda se organizó de la siguiente manera (Ver Tabla No.1).

Tabla No.1 Concentrado de materiales

Estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa	Libros	Tesis	Artículos de revista
Primer estado del conocimiento 1982-1992. Educación no formal, de adultos y popular	Un siglo de educación en México, Tomo II	La política pública en educación de adultos, en la micro región No.12 de Almoloya de Juárez. (Maestría)	El alfabeto inútil Proceso No. 451 24 de junio de 1985
Segundo estado del conocimiento 1992-2002. Educación, derechos sociales y equidad Tomo II	Plan de 10 años a desarrollar en el sistema educativo nacional	Contexto cultural de los adultos en rezago educativo (Maestría)	La barrera infranqueable Proceso No.1223 9 de abril de 2000
Tercer estado del conocimiento 2002-2011. Educación, desigualdad y alternativas de inclusión	Los grandes problemas de México, Tomo VII Educación		
	La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro		

Fuente: Elaboración propia, (2019).

2.3 Fase hermenéutica

2.3.1 Estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)

Primer estado del conocimiento 1982 - 1992

Al hacer una revisión de los Estados de Conocimiento del COMIE, identifiqué que las cuestiones ligadas a EJA no se encuentran en el rubro de políticas públicas sino en el apartado de *Educación no formal, de adultos y popular*, lo cual muestra de entrada un asunto que es necesario investigar con mayor profundidad y valorar la pertinencia de ubicarla en el rubro de políticas educativas. Encuentro que el tipo de investigaciones tienen como objetivo la creación de métodos y registros sistemáticos con fines explicativos, más que investigaciones en sentido estricto son propuestas y reportes descriptivos de trabajo, la mayoría de estos son por encargo o en apoyo a organismos de atención directa como INEA.

Algunos de los resultados de las investigaciones en política educativa Cuellar (como se citó en Salinas y Safa, 1993), quien señala que el programa de EJA tuvo altísimas tasas de deserción del personal de terreno y en algunos estados prácticamente se suspendió su ejecución. El trabajo de Schmelkes, (como se citó en Salinas y Safa, 1993), reporta que el sistema en alfabetización no tiene capacidad para retener a los instructores. Por su parte De Lella, (como se citó en Salinas y Safa, 1993), en su estudio sobre el programa de alfabetizadores concluye que éstos poseen formaciones ideológicas discursivas y emocionales en común y que los enfrentamientos a problemáticas no previstas les hacen caer en estados profundos de ansiedades básicas y ambivalencias, así como respuestas defensivas de carácter colectivo sobre todo cuando se enfrentan a la resistencia de los adultos a ser alfabetizados.

En otro trabajo Macías, (como se citó en Salinas y Safa, 1993), señala que en las prácticas de educación de adultos se insiste en seguir operando desde una lógica tradicional y los educadores se resisten al cambio, a incorporar nuevas alternativas, a reconocer otras condiciones de los adultos, simplemente se niegan a la incorporación de su cultura porque esto sería conflictuar el campo de la educación y complejizar su vida profesional frente a los mandatos de la administración institucional, el educador de adultos finalmente se refugia en el miedo, especulación, resistencia y

simulación, en la crítica y no pocas veces en la destrucción de su quehacer pedagógico, se siente incapacitado para conformar el peso de la vida institucional, se aísla y se conforma viviendo en la resignación. Lo anterior da cuenta de la necesidad de realizar trabajos de carácter empírico y con intención de estudiar problemáticas que deriven de la práctica y se hagan desde otra perspectiva para ver la realidad no solo desde las instituciones.

Segundo estado del conocimiento 1992 - 2002

En este segundo estado del conocimiento la atención se centró en el libro *Educación, Derechos Sociales y Equidad Tomo II*, coordinado por María Bertely Busquets, y de manera específica en la *Parte II Educación de jóvenes y adultos*, la cual se estructuró en cinco áreas temáticas:

Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica. educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo, educación, ciudadanía, organización y comunidad, educadores de adultos y familia y educadores de jóvenes y adultos.

En la interpretación hecha de este material destaca el poco trabajo en investigación básica y el predominio de investigaciones que sistematizan experiencias de intervención. Ante esto, una tarea importante sería promover investigaciones que se definan así mismas como espacios integrados de producción teórica, observación y generación de nuevas prácticas, así como la necesidad de cuestionar nociones dominantes y naturalizadas de rezago remedial compensatorio, educación básica, primaria y secundaria.

Otro aspecto a destacar es la importancia de construir una propuesta educativa flexible y diversificada donde la alfabetización no se limite al dominio de la escritura, ni la educación básica sea percibida como la suma de la educación primaria y secundaria. En consecuencia, se abre un camino para la integración posterior de alfabetización y educación básica. Además, se enfatiza la necesidad de realizar estudios en torno al vínculo institucional y las condiciones laborales que se desprenden del mismo.

Uno de los grandes aportes es el área temática de educadores de jóvenes y adultos, ya que anteriormente habían sido más importantes los programas que los educadores y su formación. El estado del arte nos dice que es en esta área donde se encuentra el menor número de investigaciones

y pone de manifiesto que las instituciones de educación superior no hacen investigación en este renglón y dado que predomina la sistematización de experiencias es necesario promover investigaciones acerca de las prácticas de los educadores.

Desde esta aproximación analítica el siguiente paso sería, en primer lugar, orientar la investigación en dos sentidos, que se ubiquen en la intersección de dos o más rubros y realizar investigaciones hacia la convergencia; en segundo lugar, hacer una lectura exhaustiva de los hallazgos, por ejemplo, si las condiciones de trabajo influyen sobre la formación, en particular el pago por productividad, y en tercer lugar, las ausencias identificadas revelan la importancia de promover investigaciones que den cuenta de las prácticas educativas de jóvenes y adultos así como la subjetividad presente en los distintos actores (Bertely, 2003).

En este sentido aparecen como necesarias investigaciones tales como estilos de aprendizaje en los jóvenes y adultos, educación básica vinculada al trabajo, cómo se constituye el sujeto educador de jóvenes y adultos con base en historias de vida, incluyendo trayectorias de trabajo, prácticas pedagógicas y experiencias de organización a partir de la sistematización de su práctica.

Lo deseable es que el grupo de investigadores formen un colectivo permanente para ser interlocutor de las políticas públicas y de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG'S), para impulsar que los nuevos programas de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) no se transformen en camino único, sino que sean propuestas flexibles que escuchen y recuperen los saberes de jóvenes, adultos y educadores. Desde el grupo de trabajo también se puede contribuir a integrar investigación y formación para que se conciba como parte de la tarea de los educadores (investigación entendida como mirar, preguntar y sistematizar la propia práctica, el contexto y la experiencia de los otros) traducida en investigación- acción.

Tercer estado del conocimiento 2002 - 2011

El tercer estado del conocimiento que revisa la temática a desarrollar se encuentra en el libro *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*, coordinado por Bertha Salinas Amezcua, el cual contiene cinco áreas temáticas:

Derecho a la educación, familias y educación. aprendizajes y saberes en organizaciones civiles, educación con personas jóvenes y adultas y educación, trabajo y empleo. Para los fines del presente trabajo, la atención se centra en la educación con personas jóvenes y adultos, puntualizando la incorporación de la palabra *_con_* lo cual implica asumir una postura epistémica de inclusión, que busca dotar de una nueva identidad nacional e internacional la temática aludida, así como también darles otro sentido a las políticas educativas.

Otro rasgo a destacar en la interpretación de las investigaciones es la insuficiencia de políticas públicas en la profesionalización de educadores y educadoras, las pocas existentes se orientan desde un enfoque compensatorio donde prevalece la mirada de los educadores asumiéndose como el voluntariado, PEF (como se citó en Salinas, 2013).

Es de destacar la presencia del área temática: Educación con personas jóvenes y adultos (EPJA) en este estado del conocimiento, pese a su papel marginal en las políticas educativas. De manera global hay un total de 257 documentos reportados, de estos sobresalen los artículos de revistas, lo cual lleva a plantear la necesidad de producir y publicar obras de largo aliento que muestren el proceso y los aportes de manera amplia; no obstante, los libros ocupan el segundo lugar lo que es relevante en un campo marginal (Salinas, 2013).

Al finalizar se hace una evaluación donde se puntualiza lo siguiente: son escasas las investigaciones sobre políticas en EPJA, que aportan conocimiento sobre conceptos como sociedad política y sociedad civil, lo público, lo privado, nacional y local, educación y pobreza, educación y desarrollo, que sostienen las estrategias y la toma de decisiones en este campo.

Se empiezan a posicionar de manera limitada estudios sobre adultos mayores, analfabetismo digital, buenas prácticas, en conjunto las investigaciones dan cuenta del interés por construir un cuerpo teórico que genere conocimiento en torno al educador de adultos, de ahí la importancia de caracterizar su actuar, sentir, devenir histórico, competencias, estilos de trabajo y percepciones en torno a las nuevas tecnologías.

En relación con la agenda futura se sugiere realizar investigaciones que generen, sistematicen, reconstruyan, apliquen, difundan, den seguimiento, evalúen y promuevan las prácticas sociales en espacios locales específicos y diversos. Además, se advierten algunas temáticas a explorar como

el estudio de prácticas que enlacen ámbitos familiares, laborales, productivos y comunitarios para favorecer la apropiación de oralidad, lectura y escritura. Reconocer y caracterizar contextos y sujetos heterogéneos que participan en espacios multiculturales, promover la realización de estudios que permitan documentar y caracterizar los saberes y conocimientos previos de las personas relacionadas con el lenguaje matemático. Otra sugerencia es indagar y documentar trayectorias de vida y escolares y como éstas influyen, modifican o potencian el desarrollo de herramientas simbólicas requeridas para enfrentar y participar en prácticas sociales de lenguaje escrito y matemático.

Las políticas educativas es un tema que debe ser abordado desde diferentes escalas, nacional, estatal, municipal e institucional, sino también por la necesidad de ubicar un espacio desde el cual se genere conocimiento que aporte a la toma de decisiones.

Otro de los temas que requiere mayor investigación es el impacto de los programas educativos de formación para el trabajo productivo, el modo de vida de jóvenes y mujeres en contextos de pobreza. En cuanto a la profesión del educador se requiere mayor información sobre los vínculos sindicales y gremiales en relación con las condiciones de trabajo y el papel que juegan dichas instancias.

Investigar la PEJA requiere de nuevas perspectivas de análisis para dar cuenta de sus proyecto de vida, biografías, identidades, imaginarios y subjetividades que se muestran, pero se necesita la dimensión educativa para complementar los acercamientos desde otros campos disciplinarios y por último se hace un énfasis en la necesidad de que se formen generaciones de investigadores que con un sustento institucional coadyuven a documentar las problemáticas y aporten conocimiento para la transformación social con la esperanza de construir una sociedad democrática e incluyente (Salinas, 2013, p. 287).

Este estado de conocimiento sugiere recuperar las voces de los actores educativos de la EJA, donde se recupere sus formas de vida y saberes y como se reflejan en su proceso educativo de una manera más cercana.

2.3.2 Libros

Un siglo de Educación en México Tomo II. “La educación de los adultos”

Los autores Manuel Ulloa y Pablo Latapí, dedican un capítulo a la EJA a partir de un enfoque sociopolítico en el cual hacen una valoración del nivel a lo largo del siglo XX, reconociendo cuatro circunstancias que han condicionado su evolución. La primera, el punto de partida, ya que a principios de siglo el analfabetismo de la población era superior al 80%. La segunda, el crecimiento demográfico acelerado entre 1940 y 1980. La tercera, la insuficiencia del sistema educativo formal, que fue dejando un creciente saldo de adultos sin instrucción, y la cuarta, la polarización social que ha caracterizado el desarrollo del país y que ha marginado a grandes grupos, principalmente la población rural dispersa, la indígena y la femenina, marginación que ha incluido la dificultad para tener acceso a los diversos servicios educativos y perseverar en ellos, (Ulloa y Latapí, 1998).

En una primera parte se expone la evolución de la alfabetización por medio de censos, la clasifica en población de seis años y más, de diez años y más, de quince años y más, esta última es la población que comprende la educación para los adultos en México. Con base a estos censos se considera que a finales del siglo XX el mayor rezago en alfabetización lo registra la población indígena y en segundo lugar la población rural, donde el de las mujeres es mayor que el de los hombres.

Por último, concluye que las políticas públicas sobre alfabetización a partir del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) que se incorporó como parte del INEA desde su creación en 1981, aportan evidencias de que la reducción de índices no se le debe al INEA sino a las acciones del sistema escolar, en especial la primaria. Por lo que habría que poner en duda la afirmación del INEA, que desde su creación ha alfabetizado entre 8.7 y 10.2 millones de adultos y habría que cuestionar las políticas y metodologías que han venido empleando, así como la baja relevancia presupuestal que se ha otorgado a la alfabetización y a la educación de adultos.

Plan de 10 años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional

En este libro se hace un diagnóstico y un rastreo de los problemas de educación en México, seguidas de la propuesta de líneas de acción a desarrollar, el análisis se centró en el capítulo 6 situación del rezago educativo en México, en específico en el apartado orientaciones generales de una nueva política en materia de rezago y en el apartado de propuestas de programas y líneas de acción.

En primer lugar se expone que la EJA demanda una atención prioritaria ya que se trata de grupos vulnerables, después se da a conocer la necesidad de redefinir el concepto de solidaridad social ya que esta no puede ser usada como excusa de que el Estado incumpla su obligación de garantizar la educación, ésta puede complementar los programas pero no suplir las responsabilidades del Estado, sigue una puntualización en que las políticas educativas deben buscar la igualdad y no ser parte de la reproducción de desigualdades, la EJA requiere de un enfoque integral donde se resuelvan problemas de pobreza y permita un desarrollo integral del educando.

Así mismo se requiere de un enfoque intersectorial por la naturaleza del rezago y las políticas se deberán articular con otras para resolver los problemas estructurales que demanda el rezago educativo, también señala que los ordenamientos legales que fundamentan la EJA están contenidos en el artículo 32 del Capítulo III de la Ley General de Educación entre otros que la complementan.

Se parte de la idea de visibilizar la oferta educativa ya que los adultos no creen en el aprendizaje a lo largo de la vida sino que éste se da en un determinado tiempo y que deben resignarse a vivir en ese estado, también los jóvenes y adultos abandonan los estudios ya que no se dan cuenta que la educación es el medio para tener mejores oportunidades, se sugiere que para que se valore la EJA se tendrá que hacer una campaña informativa sobre los beneficios y adoptar un criterio de máxima publicidad.

Entre las necesidades y demandas se destaca que las mejores oportunidades en educación se les da prioridad a los sectores de la población más favorecidos ya que al tener mayor posicionamiento económico éstos exigen de las autoridades el cumplimiento de su derecho, respecto a esto se tendrá que revertir y partir de una educación equitativa para los distintos grupos de la sociedad.

Otra de las sugerencias que se hacen es que la pertinencia cultural de los programas debe estar centrados en el contexto y experiencias de los adultos para que sean de mayor pertinencia, al mismo tiempo se reconoce que a nivel mundial el aprendizaje a lo largo de la vida es tendencia donde no se reconoce el rezago ya que desde esta visión las personas en cualquier momento de su vida pueden retomar sus estudios, así mismo plantea la necesidad de una reestructuración de las políticas y cambios organizacionales en el sistema educativo mexicano.

En las propuestas y líneas de acción se sugieren las siguientes:

Incrementar los recursos económicos complementados con programas y acciones en el que participen diferentes dependencias para el logro de acciones efectivas.

Incorporar la EJA a la Secretaría de Educación Pública (SEP) creando una nueva subsecretaría para integrarla al sistema escolarizado, y en ese sentido aprovechar los recursos con los que cuenta el sistema escolarizado.

El Consejo Nacional de Educación para la vida y el Trabajo (CONEVYT) esté a cargo de la SEP.

Vincular los programas de gobierno con programas sociales para combatir el rezago educativo, además de que se abran los espacios y la infraestructura de la SEP para la EJA.

Incluir en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) un subprograma de investigación educativa sobre trayectorias escolares de jóvenes y adultos con propuestas de estrategias.

Incorporar estímulos como el programa de oportunidades a los adultos que acrediten la primaria o secundaria.

Profesionalizar las demás figuras solidarias, (Narro, et al., 2012).

Por último, se concluye que la EJA ha tenido un carácter compensatorio y que no ha existido la voluntad política de atender estas problemáticas complejas en un horizonte hacia el 2023, ya que toda persona debe tener la oportunidad de concluir la educación básica sin discriminación ni restricción alguna, la EJA debe transitar hacia la concreción del derecho a la educación.

Los grandes problemas de México Tomo VII. “La educación básica de adultos”

En cuanto a la temática de EJA está contenida en la cuarta parte Diversidad y desigualdad Educativa, específicamente en el título que lleva por nombre La Educación básica de Adultos por Schmelkes, (2010), ésta parte de una descripción con cifras del INEA y el INEGI, donde se ve que el rezago persiste y al mismo tiempo este nivel sigue quedando a deber. El capítulo hace un rastreo en la historia mencionando acciones como la creación del INEA y la Ley nacional de educación de adultos 1975, que han marcado la historia.

En otro apartado sobre la visión actual de la Educación de Adultos se puntualiza que se han fijado metas ambiciosas que vienen del contexto internacional en específico la Declaración Mundial sobre Educación para Todos firmada en Jomtien, Tailandia, en 1990 por 150 países, entre ellos México ya que los compromisos están, pero éstos no se han traducido en acciones, por mencionar algunos se encuentran los siguientes:

La creación de estructuras de gestión del conocimiento y sistemas para la evaluación y supervisión de la calidad, la aplicación de la formación previa y permanente de los docentes que enseñan a jóvenes y adultos, con el fin de aumentar la calidad de los procesos educativos y garantizar la mejora de sus condiciones laborales y profesionales, establecer una línea presupuestaria que incluya al menos 6% del PNB del sector público, además de recursos intersectoriales, elaboración de políticas de apoyo a una educación integradora de calidad que comprenda la igualdad de género y que tenga en cuenta las características específicas de diversos grupos, en particular: los pueblos indígenas (incluidos los materiales en lengua materna), las poblaciones de origen africano, los inmigrantes, la población rural, los reclusos y las personas con necesidades específicas de aprendizaje.

En otro apartado se reflexiona acerca del paradigma a lo largo de la vida y que este mismo no se ha concretado en las acciones en política educativa, lo más relevante son las recomendaciones, entre ellas, que se aporten los recursos necesarios para extender y fortalecer la EJA, se concentren los esfuerzos y se brinden conjuntamente recursos financieros, pedagógicos y didácticos.

Se sugiere se profesionalice el personal, se flexibilicen las formas de atención, se multipliquen tiempos y espacios, que no se confunda la necesidad del gobierno por certificar con la necesidad del adulto por aprender, que sean una prioridad de atención los estados más pobres a fin de revertir las desigualdades y finalmente se recuperen resultados de investigaciones educativas y de planteamientos mundiales.

La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro. “Educación de jóvenes y adultos: rezago educativo y alfabetizaciones”

El capítulo de este libro es resultado de un foro celebrado en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), donde los participantes

expresaron puntos de acuerdo y hacen sugerencias: una de ellas es revisar el concepto de rezago y desanclarlo como atributo y situación de vida para hablar de condición de precarización educativa que alude al proceso caracterizado por la desigualdad educativa, en un sentido amplio, no ligado solo al ingreso, se trata de un proceso estructural e histórico que incide en que el derecho a la educación haya sido conculcado. Apelar a una educación digna para los distintos grupos humanos, transformar el contexto en el modelo de desarrollo y sociedad que permita la construcción de una política amplia y participativa que incida en el derecho a la educación y en la participación de las personas en el diseño, implementación y seguimiento de las políticas de EJA.

Proponen una reflexión obligada en plantear opciones educativas para los jóvenes y adultos que se encuentran fuera del sistema escolar, en saber quiénes son los educandos potenciales, conocer sus contextos y necesidades ya que se propicia el rezago certificado en los estudiantes que acreditan grados escolares y que sus conocimientos son débiles y esto significa una inclusión excluyente. Urgen políticas que permanezcan en el tiempo tomando en cuenta la evolución histórica del país. Por otro lado, reflexionan sobre el interés de los adultos de continuar en un proceso de formación y habría que determinar si la finalidad de los programas es la incorporación al sistema educativo o si el propósito es diseñar opciones formativas que atiendan necesidades de distintos tipos, (Garduño, et al., 2018).

Se señala la falta de una política de capacitación para el trabajo y el reconocimiento, validación y acreditación, ya que ésta debe ser inclusiva, pertinente y útil para ampliar las posibilidades de participación de las personas, así como reconocer que los saberes no son estáticos, que tienen historias en las biografías de las personas y que estas políticas pueden abrir la mirada a resultados, pero también a procesos de producción, apropiación y uso de saberes en la vida.

Un punto crítico es el diseño de políticas fijado en metas y vinculado a programas de combate a la pobreza para la erradicación de los rezagos con una visión compensatoria y de corto alcance. Son necesarias investigaciones en el campo de la evaluación de aprendizajes con personas jóvenes y adultas, además de revisar los supuestos que subyacen en las prácticas de política educativa de los niveles macro y micro.

2.3.3 Tesis

La política pública en educación de adultos, en la micro región No.12 de Almoloya de Juárez, por (Flores, 2005a).

La tesis se justifica debido a la escasa producción en el nivel de educación de adultos en el municipio de Almoloya de Juárez, su objetivo general fue analizar la política pública y su relación con la cultura del adulto, la metodología utilizada fue la etnografía y los instrumentos para recabar la información de campo fueron la observación no participante, diario de campo y la aplicación de 60 cuestionarios.

Contiene cuatro capítulos, en el primero se hace un rastreo histórico desde la época colonial hasta la actualidad, en el dos describe el contexto sociocultural y la ubicación geográfica del municipio y de la población en rezago educativo, en el tres hace una descripción física de los círculos de estudio acompañado de fotografías que da cuenta del lugar en que se dan las asesorías, se describen las figuras operativas, así como el material de trabajo y del proceso de la aplicación de exámenes. En el cuatro se da cuenta del contexto cultural del adulto, tomando en cuenta salud, trabajo, educación, familia, religión, vivienda, economía, etc. En las conclusiones afirma que la EA es un servicio fundamental que debe revisarse donde la cotidianidad del adulto sea tomada en cuenta, además concluye que los gobiernos en lo discursivo le confieren un alto valor a la EA ya que consideran representa el medio para el progreso y la equidad, otra de las puntualizaciones es que los sectores más desfavorecidos son los que hacen uso de esta educación, se considera que la experiencia personal y colectiva así como la interacción con sus compañeros es la fuente más importante del proceso educativo ya que no existe una cultura del autodidactismo que implique disciplina y reflexión.

En general concluye que se deben cambiar los discursos escritos por los hechos tomando como fuente el contexto cultural de los adultos haciendo evidente la importancia de la EA desde el gasto educativo, la profesionalización adecuada de los asesores, además de hacer hincapié en conocer e invertir en la gente, sensibilizando a los adultos para que entiendan que los proyectos repercuten de forma positiva en sus vidas.

Contexto cultural de los adultos en rezago educativo, por Gómez, (2004).

Esta tesis consta de cuatro capítulos, en el primero se presenta el planteamiento del problema el cual está centrado en que a pesar del contexto internacional y de las políticas diseñadas en México de proporcionar el derecho a la educación, existen jóvenes y adultos que aún no acceden a la educación básica, en el segundo se describe el contexto sociocultural, económica, servicios de salud, etc., del municipio de Zinacantepec para aterrizar en el barrio de San Miguel, en el tercero se describe que existen un total de 257 jóvenes y adultos en rezago educativo en todo el Barrio de San Miguel, de las 29 calles recorridas al menos había un adulto que podía acceder a la educación de jóvenes y adultos, en el cuatro se presentan las causas por las que las personas permanecen en rezago educativo, además del contexto cultural, edad, sexo, género, trabajo, familia, religión, enfermedad, etc., complementándolo con testimonios de jóvenes y adultos.

En las conclusiones se afirma que existe el deseo de las personas en rezago de que sus familiares estudien, sin embargo, los factores culturales los alejan, segregan o los obligan a desertar, siendo la principal causa los bajos recursos económicos, los jóvenes entre 15 y 20 años de edad prefieren divertirse y les da vergüenza asistir a la escuela para adultos, ya que éstas no son bien vistas a diferencia de la educación formal. Identifica que el principal obstáculo de los adultos mayores de 50 años es la edad para asistir a la EJA, además de no encontrarle sentido a estudiar prefiriendo dedicarse a cuidar de sus nietos, platicar y tomar el sol. Otro de los factores es que los hombres trabajan para proveer a sus familias y aunque manifiestan ganas de estudiar, argumentan que se encuentran cansados y la mayoría de las mujeres son amas de casa para quienes su prioridad es atender la familia y al mismo tiempo en ese contexto no es común ver que las mujeres estudien, el estado civil es otro de los factores para que no se incorporen a la escuela.

2.3.4 Artículos de revista

El Alfabeto inútil por Latapí, (1985).

El autor hace una serie de reflexiones con enfoque sociopolítico en el “Foro de Educación Básica para Adultos” en Pátzcuaro, Michoacán, donde puntualiza los engaños y autoengaños que se dan en este nivel, uno de los cuales son los imperativos políticos y necesidades humanas, donde

argumenta que el Estado en una triple racionalidad más autoarrogada que real de intérprete de las demandas populares y promotor de la modernidad. Declara que la alfabetización es una necesidad, por lo que el Estado organiza acciones y establece recursos, por lo que se propone investigar la demanda, clasificar grupos y adecuar los programas.

Además, reconoce que el analfabetismo es inevitable y se pregunta si de verdad por saber leer y escribir se cambiara la situación de pobreza en esta población ya que la oferta de empleo depende de la capacidad nacional de inversión. Otra de las puntualizaciones que hace es sobre los asesores encargados de alfabetizar que busca el INEA, que son jovencitos de la misma comunidad con apenas algún curso de alfabetización, los cuales no son aceptados por los habitantes de la misma.

La barrera infranqueable por Latapí, (2000).

Se menciona que suman 36 millones de personas en rezago educativo, de las cuales la población de 15 años o más vive en precariedad, recibiendo los peores sueldos y además de ser analfabetas han quedado al margen de la tecnología ya que su campo de visión termina en la televisión, mencionan que tienen baja autoestima, esto evidencia una barrera infranqueable siendo este uno de los problemas más graves del país y por lo mismo se necesitan soluciones enérgicas que se centren en dos puntos clave, la educación de adultos y una secundaria de calidad, ya que desde la creación del INEA en 1981 se han alfabetizado cerca de 9.5 millones, datos que son cuestionables. Además, este mismo instituto ha operado con un presupuesto desproporcionado debido a que la SEP no le ha dado la importancia ya que sólo le otorga el 2 % del presupuesto de educación.

Señala que en el país se tiene una visión economicista del desarrollo nacional y el gasto de la educación de adultos lo ven como desperdicio, les parece una acción inocua comparada con la inversión extranjera y mientras siga existiendo esta barrera infranqueable de millones de adultos sin instrucción el desarrollo económico y social será imposible.

2.4 Fase holística

Al hacer un balance de la producción que se ha generado, se observa que la EPJA es una necesidad que organiza acciones y establece recursos, pero es una realidad que no ha sido atendida adecuadamente, ya que las personas a las que está dirigida no todas quieren alfabetizarse, otras no

pueden y otras incluso no lo necesitan. La EPJA en la actualidad es un campo marginal de carácter compensatorio, que a lo largo de la historia ha estado en desventaja ya que es el nivel educativo que recibe menos presupuesto del gobierno, donde la agenda esta puesta en su reconocimiento, ya que hasta ahora la producción en investigación generada y que pudiera dotar de información es mínima en comparación con los demás niveles educativos.

En cuanto a la atención de los beneficiarios se realiza por personal que en general carece de un perfil adecuado para aplicar al MEVYT, ya que existe una escasa permanencia laboral de los asesores y un seguimiento adecuado de los educandos.

La EJA ha sufrido cambios en el tiempo desde su reconocimiento hace treinta años en el COMIE como señala Salinas, (2013):

(...) ha sufrido cambios en sus denominaciones y ubicación en las áreas temáticas producto de los debates, las polémicas, perspectivas y relaciones de fuerza en su interior; es decir la identidad de la EPJA como campo de estudio se define por los procesos históricos que el propio campo ha tenido (p.231).

De acuerdo al COMIE ha existido un aumento de 148 documentos reportados del primer estado de conocimiento a 257 en el tercero. El movimiento se ha notado en la manera de nombrar debido a que la realidad de la EPJA demanda que el término sea inclusivo y desde el segundo estado se vislumbraba que el concepto para nombrar no era el adecuado ya que denotaba una connotación injusta al llamar a los actores de la EJA en rezago educativo.

Por lo que respecta al área temática de *Educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas*, reseñadas en el tercer estado del conocimiento existe un aumento en la producción, según Salinas (2013):

(...) la construcción de vínculos entre más actores interesados en la EPJA, una mayor visibilización de este campo educativo y de la importancia de la construcción de la profesión de sus educadores, que se proponen en investigaciones, foros, publicaciones e iniciativas para incidir en las políticas públicas (p. 234).

Aunque siguen siendo escasos los documentos reportados en esta temática y los estudios demandan en general mayor profundidad, ya que prevalecen los artículos de revista y ensayos. Otra de las puntualizaciones que se hace es la siguiente:

La tensión entre lo federal y lo local fue documentado por algunos estudios (Hernández, 2007; Loyo y Calvo, 2009; Torre Latorre, 2002; López, 2009) y señalaron necesidad de que las políticas se diseñen también “desde abajo” (Torres Latorre, 2002) “con los sujetos” (Hernández, 2010), admitiendo que lo local no es solo un espacio de aplicación sino un lugar de propuesta para la política pública en la EPJA (Salinas, 2013, p.241)

Sobre las herramientas a reflexionar los investigadores sugieren que:

(...) la observación y la narrativa e historia de vida son otro recurso que posibilita la reflexión en contextos situados (Ruiz, 2005, Aguilar 2003, 2010, Izquierdo, 2007, Mesina, 2002 y Vázquez, 2011)(...) pues la narrativa de la gestión pedagógica abarca a los actores implicados por lo que la reflexión adquiere diferentes intencionalidades: la reflexión del propio educador, del formador de formadores, la reflexión sobre la formación de las personas jóvenes y adultos, a las que se dirigen las acciones y por supuesto, la reflexión macro en cuanto a los mecanismos jurídicos que la obstaculizan o la hacen posible en el marco de los derechos humanos, y los mecanismos sobre las personas (Salinas, 2013, p.271).

Finalmente, el acercamiento al estado del arte hizo evidente la necesidad de realizar trabajos de investigación que articulen los niveles meso y micro, pues lo que el segundo estado del conocimiento del COMIE revela es que las investigaciones en política educativa se privilegia el nivel macro. Estos tres niveles están interconectados, lo que hace evidente reconocer las influencias que cada uno tiene sobre el otro para comprender de mejor manera lo que sucede en la política educativa, como en el caso particular que me ocupa que es la EPJA. En lo anteriormente expuesto encuentro que muchas de las reflexiones y críticas coinciden con las que surgen en el contexto de la región sur del Estado de México lo que me hace pensar que la misma situación se vive en diferentes contextos del país.

Lo expuesto en este capítulo es la recopilación de lo que se creyó prudente analizar para tener una visión con mayor apertura, epistemológicamente esto permitió transitar a una nueva forma de nombrar a la EJA, como sugiere el tercer estado del conocimiento del COMIE al incorporar la palabra “con” es decir la educación con jóvenes y adultos, tomando esta postura la finalidad es dar una nueva identidad al nivel educativo de mayor inclusión y que al mismo tiempo sea una forma de reconocer los diferentes actores que a través del tiempo se han visto envueltos en una situación de desigualdad y precariedad educativa. En el siguiente capítulo se presenta una reflexión sobre la manera de concebir la investigación para puntualizar las formas desde las que se construye, además de presentar a los actores acompañantes de esta aventura.

CAPÍTULO 3

REFLEXIÓN METODOLÓGICA

Presentación

En este capítulo se reflexiona sobre la manera de mirar la realidad adoptando la perspectiva epistemológica del pluralismo, para posteriormente dar cuenta de la perspectiva teórica a partir de la articulación conceptual que permite comprender la complejidad de la política de educación de jóvenes y adultos (PEJA), para finalmente describir la metodología y su proceder, así como las mediaciones y características de los acompañantes, la técnica e instrumentos utilizados.

3.1 La perspectiva epistemológica del pluralismo para el análisis de la política educativa

Las formas tradicionales de generar conocimiento hoy están siendo cuestionadas, debido a que la realidad educativa es compleja, es por ello que el análisis y comprensión de éstas necesitan de una forma de pensar y construir el conocimiento distinta, opuesta al pensamiento tradicional, ya que: “La realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad, clara inequívoca con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente” (Zemelman, 1998, p. 1). La forma en que elegí para construir el conocimiento para el análisis de la realidad socioeducativa de la PEJA es la perspectiva epistemológica del pluralismo, la cual refiere a:

(...) distintas posiciones relacionadas entre sí; en el concepto de pluralismo subyace la idea de que la realidad se compone de muchas “sustancias” distintas, en contraste con las concepciones monista y dualista. En la epistemología, el pluralismo mantiene la idea que hay distintas, conflictivas, pero, al mismo tiempo, verdaderas descripciones del mundo (Tello y Mainardes, 2015, p. 773).

Por la naturaleza multidisciplinaria del campo de política educativa se hace necesaria una mirada epistémica pluralista que tienda a comprender de manera holística, es decir, analizando los problemas educativos desde las múltiples interacciones que los caracterizan proponiendo a su vez una utilidad heurística que genere nuevo conocimiento que dé respuesta a las problemáticas que actualmente atañen a la PEJA.

La ausencia de investigaciones desde la perspectiva epistemológica del pluralismo con referentes empíricos ha traído como consecuencia comprender los fenómenos educativos sólo a través de la linealidad y la verticalidad. El pluralismo es una ventana de oportunidad para todos aquellos que pretendemos investigar en el campo de la política educativa o que nuestros objetos de estudio están

relacionados con ésta, ya que comprende diversas interpretaciones. Esto permite el dialogo entre diversas voces y busca superar la identificación de factores causales estimulando el análisis de la asociación, el pluralismo emplea apropiada y consistentemente teorías, conceptos, autores, que devienen de matrices epistemológicas distintas y proporciona un conjunto de herramientas teóricas que permiten el análisis coherente y consistente (Tello y Mainardes, 2015).

La investigación en política educativa desde la perspectiva epistemológica pluralista posee un alto grado de interpretación por parte del investigador, esto ayuda a comprender diferentes conceptos al incorporar múltiples voces de distintas disciplinas y diferentes actores pues la política educativa en esencia tiene que ser abordada desde la multidisciplinariedad.

Dicha perspectiva se articula con el enfoque de la multirreferencialidad, sugerido en el Plan de Estudios del Programa de Maestría en Investigación de la educación del ISCEEM, en el cual estoy adscrita, ya que los problemas en educación demandan para su comprensión un análisis multirreferencial entendido este como “una lectura plural, desde distintos ángulos de los objetos que se requiere aprender, en función de sistemas supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (Ardoino, 1993, p. 1). Por tanto, la multirreferencialidad y el pluralismo se encuentran dentro de la misma lógica de pensamiento ya que incorporan diversas voces ya sean teóricas, empíricas o disciplinares, que se recuperan de acuerdo a lo que demanda la investigación.

Esto es, un eclecticismo selectivo que totaliza las conquistas mayores de la ciencia social ignorando oposiciones y divisiones Bourdieu (como se citó en Sandoval, 1999).

Por último, una ventaja de construir el conocimiento desde esta mirada epistémica es alejarse de la linealidad y universalidad, ya que el universo no está sometido a la soberanía absoluta del orden, sino que es el campo de acción de una relación dialogal - discursiva entre orden, desorden y organización. Esto es, el pensamiento es complejo capaz de reunir y contextualizar reconociendo lo singular y lo concreto, además que el mirar desde diversas posiciones posibilita replantear continuamente las ideas y mantener un estado de constante vigilancia epistémica.

3.2 Articulación conceptual

En este apartado describo el papel de la teoría, recuperando los aportes de Orozco (2003), quien propone un uso alternativo de ésta, donde:

(...) la teoría funge como una posibilidad o potencialidad de interrogación y de construcción de observables a partir de múltiples mediaciones de la realidad social, (...) como estrategia propone la articulación conceptual como alternativa al concepto estándar de teoría. [la finalidad es alejarse de la lógica deductiva, conocida como teoría estándar], la cual supone no derivar mecánicamente conceptos para decir algo de la realidad, sino más bien seleccionar el tipo de conceptos en función del conocimiento que se propone, por ejemplo, articular conceptos metodológicos, propositivos, interrogativos etc. (p.108).

La teoría en la educación es praxeologica, pues se trata de una estructura abierta, flexible, interdisciplinar, dependiente de múltiples conocimientos ajenos (Colom, 2006), ya que no hay teorías puras debido a que se reciben múltiples influencias de unas con otras enriqueciéndose. Al hacer uso de la articulación conceptual se abren diferentes posibilidades.

(...) el sujeto al hacer sus observaciones y reflexiones, articula elementos que producen significados, lo relacional remite a procesos de estructuralidad y acomodo de conceptos, datos, procesos, prácticas sociales etcétera que en sus entrecruces producen conocimiento de la realidad, (...) puntualiza aspectos y dimensiones que le interesa conocer y genera una intervención (Orozco, 2003, p.114).

Así mismo se reitera que la ciencia de la educación como parte de las ciencias sociales es multidisciplinar, ya que como lo expone Díaz, (2017):

En el caso de la investigación en educación, el problema de la interpretación tiene una complejidad que en cierto sentido rebasa a la de otras disciplinas sociales (...) con ello buscamos reconocer un rasgo singular de la disciplina educativa y es su constitución multidisciplinar (...) de esta manera podemos afirmar que la ciencia de la educación es el resultado de integrar saberes (conceptos, metodologías y sistemas de pensamiento) que proceden de diversas disciplinas (p.19).

Por lo anterior resultó pertinente aproximarse al objeto de estudio desde la articulación de conceptos desde las siguientes disciplinas:

Desde el Derecho, donde se analiza la política educativa con jóvenes y adultos, además de abordar la idea de Justicia social, entendida como “un proceso de expansión de libertades reales que disfrutaran los individuos” (Sen 2000). Desde la Pedagogía crítica, identificando relaciones

opresoras, (Freire, 1976) y centrándose en la capacidad que tienen los actores educativos de ser protagonistas, esto es, de poder decidir y no ser sujetos pasivos. De la Filosofía como la posibilidad de integrar la perspectiva del desarrollo humano con enfoque en las capacidades (Sen, 2000) que tiene dos elementos, la evaluación del ser y hacer (de los funcionamientos) y la libertad, siendo ésta la elección genuina entre funcionamientos, lo que conocemos como la buena vida y no la idea de que una persona este forzada a vivir una vida en particular (Ver Esquema No.1).

Esquema No.1 Articulación de disciplinas



Fuente: Elaboración propia, (2019).

3.2.1 El desarrollo humano, un enfoque de justicia social desde el Derecho

A partir de la disciplina del Derecho se desprenden dos categorías, por un lado, las políticas de educación con jóvenes y adultos, y por otro, la justicia social. En relación a la primera se recuperan los aportes de Flores (2008), quien las concibe como: “curso de acciones implícitas y explícitas

surgidas primordialmente desde el gobierno, pero recreadas de manera constante por los diversos actores políticos y sociales con el propósito de cumplir las finalidades del Estado” (p.16).

Además, este autor sugiere desarrollar estudios que pongan mayor énfasis y hagan explícitas cuestiones como: la filosofía que sustenta la acción pública; la forma en que se definen los problemas más graves del sistema educativo; el grado de participación de los distintos actores políticos y sociales; sus formas y medios de negociación, y el grado y nivel en que actúan los grupos de presión a lo largo del proceso de política.

Por lo que se refiere a la justicia social, esta es una máxima del Derecho por ser un ideal perseguido por la naturaleza humana para vivir en sociedad, ésta es definida desde el Derecho romano con el jurista Ulpiano, con el termino *iustitia est cinstans et perpetua voluntas ius suum cuique tribuendi*, la justicia es la constante y perpetua voluntad de dar a cada uno su derecho y los mandatos del Derecho son: vivir honestamente, no hacer daño a nadie y dar a cada uno lo que le corresponde. Es por ello que han surgido distintas teorías, una de ellas es la de Rawls, (como se citó en Flores, 2005), donde propone que “Los bienes primarios (ingreso y riqueza, libertad de movimiento y de elección profesional, poderes, prerrogativas y bases sociales de la autoestima) deben ser distribuidos equitativamente para poder hablar de justicia”. Por tanto, esta teoría no es inclusiva ya que idealiza la condición humana, además de que los medios primarios no son valiosos por sí mismos (Flores, 2005b).

Otra mirada diferente sobre la justicia social es la de Amartya Sen y Martha Nussbaum, quienes consideran que las personas no son iguales y la distribución no puede hacerse equitativamente para todos debido a la diversidad humana, ya que las personas no se mantienen en un estado de salud uniforme, tienen distintas necesidades según su edad, capacidades físicas o mentales, contexto. En ese sentido Sen (2000), propone una nueva métrica para valorar la justicia social, para medir el bienestar y desarrollo, ya que este último tradicionalmente se ha medido de acuerdo a la expansión del ingreso nacional, y la propuesta lo concibe como “un proceso de expansión de libertades reales que disfrutan los individuos” (Sen, 2000, p.19). El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertades, libertades que pueden ayudar a centrar las políticas económicas y sociales, además de que tienden a desarrollar la capacidad general de las personas para vivir y complementarse.

3.2.2 El desarrollo humano con enfoque en las capacidades

De la Filosofía se recupera el desarrollo humano con enfoque en las capacidades, ya que no pueden ser abordados monofocalmente, pues la idea es superar la mirada limitada a un solo indicador, el de la producción con beneficios económicos, sino incorporar indicadores de análisis más amplios. “Según este enfoque la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo (...) el desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad” (Sen, 2000, p.16).

Para este autor, “La libertad se caracteriza por tener diversos aspectos relacionados con toda una variedad de actividades y de instituciones. No pueden generar una visión de desarrollo que se traduzca fácilmente en una sencilla fórmula consistente en acumular capital” (Sen, 2000, p.355). Centra la atención en las interconexiones de ciertas libertades instrumentales y su elección (capacidades) investigando los mecanismos sociales que afectan a muchas instituciones “(...) desde el punto de vista del grado en que contribuyen a aumentar y a garantizar las libertades fundamentales de los individuos, concebidos como agentes de cambio y no como receptores pasivos de prestaciones” (Sen, 2000, p.17).

La noción de desarrollo humano difiere del capital humano ya que centra la atención no tanto en los productos y bienes que se tienen sino en el tipo de vida de las personas, cuanto tiempo viven, que bien viven, si gozan de salud o son analfabetas. El desarrollo humano con enfoque en las capacidades se refiere a ellas como la libertad que tiene una persona en términos de la elección de funcionamientos que pueden alcanzar y valorar, son intuitivas, tienen un valor intrínseco para la persona lo que le permite ser y hacer. “La capacidad es, por consecuente un conjunto de vectores de funcionamientos que indica que un individuo es libre de llevar tal o cual tipo de vida” (Flores, Nebel y Herrera, 2014, p.24). El planteamiento teórico del enfoque de las capacidades tiene dos elementos, la evaluación del ser y hacer (de los funcionamientos) y la libertad, siendo ésta la elección genuina entre funcionamientos, lo que conocemos como la buena vida y no la idea de que una persona este forzada a vivir una vida en particular.

Esta libertad tiene dos aspectos importantes, la habilidad de que la persona actué en favor de lo que le importa (agencia) y la oportunidad real de lograr los funcionamientos de varias posibilidades lo que se convierte en capacidades. El enfoque de las capacidades va más allá del mero desarrollo de habilidades, busca alcanzar el desarrollo de oportunidades en las personas y la libre elección de poder alcanzar las cosas que valoran.

Según Sen (como se citó en Flores, 2005b), puede haber por lo menos cinco tipos de libertades instrumentales, las cuales son:

- 1) Libertades políticas se refieren a las oportunidades que tienen los individuos para decidir quién los debe gobernar y con qué principios, y comprenden también la posibilidad de investigar y criticar a las autoridades, la libertad de expresión política y de prensa sin censura.
- 2) Servicios económicos se refieren a la oportunidad de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios, como los precios relativos y el funcionamiento de los mercados.
- 3) Oportunidades sociales se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor. Estos servicios son importantes no solo para la vida privada (como llevar una vida sana y evitar la morbilidad evitable y la muerte prematura), sino también para participar más eficazmente en las actividades económicas y políticas. Por ejemplo, el analfabetismo puede ser un importante obstáculo para participar en las actividades económicas en las que la producción ha de ajustarse a unas determinadas especificaciones o que exigen un estricto control de calidad (...) así mismo, la imposibilidad de leer la prensa o de comunicarse por escrito con otros agentes que participan en actividades políticas puede medir la participación política.
- 4) Garantías de transparencia se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y de claridad.
- 5) Seguridad protectora es necesaria para proporcionar una red de protección social que impida que la población afectada caiga en la mayor de las miserias y, en algunos casos, inanición y la muerte (...) comprende mecanismos institucionales fijos como las prestaciones por desempleo y las ayudas económicas fijadas por la ley para los indigentes, así como mecanismos ad hoc como ayudas para aliviar las hambrunas o empleo público de emergencia para proporcionar ingresos a los pobres (p.64,65).

Para el caso de la presente investigación la idea fue conocer y valorar cómo las PEJA han contribuido al desarrollo de las capacidades o bien las han restringido, centrándonos en las oportunidades sociales, es decir, que tanto a estos actores al estar inmersos en este nivel, les ha posibilitado el vivir bien.

Por ello fue necesario definir funcionamientos, capacidades básicas propuestas por Nussbaum y libertades instrumentales propuestas por Sen (Ver Tabla No.2).

Tabla No.2 Valoración de capacidades

Logros personales en la vida de los educandos		
Funcionamientos propuestos	Libertades instrumentales de Sen.	Capacidades básicas de Nussbaum.
Ser capaz de vivir mejor	Oportunidades sociales (educación)	Ser capaz de mitigar el dolor y tener experiencias agradables.
Logros profesionales de los educadores		
Funcionamientos propuestos	Libertades instrumentales de Sen.	Capacidades básicas de Nussbaum.
Ser feliz en las condiciones en que se desarrolla su trabajo.	Oportunidades sociales	Ser capaz de vivir con y para los demás.

Fuente: Elaboración propia con base en las referencias de Flores, (2005b).

En este sentido se da cuenta de los funcionamientos que se valoran tanto de los educadores como de los educandos con la finalidad de hacer evidente que la EJA no sólo se reduce a cumplir con lo estipulado en un plan y programa de estudios, sino que potencia otro tipo de capacidades en las personas que acceden a ella.

3.2.3 La Pedagogía crítica una posibilidad de recuperar las voces de los actores de EJA

Uno de los supuestos en los que se fundamenta la investigación es colocar al actor educativo en el centro y de esa forma reconocerlo mediante su trayecto de vida y la resignificación de sus experiencias, por ello una de las razones fue acercarse a la Pedagogía crítica que concibe a los sujetos involucrados en el acto educativo como actores políticos y no como receptores de cátedras o disposiciones macro sistémicas.

Una de las críticas que se hace desde esta disciplina es que los sujetos al estar en una relación de opresión no son vistos ni escuchados y por lo tanto no respetados en su dignidad humana. La EJA

se ha visto envuelta en discriminación durante largo tiempo, una de las tantas causas la expone Latapí (2000):

(...) La mentalidad economicista que domina la visión del desarrollo nacional ha visto el gasto destinado a la educación de los adultos como desperdicio: se le considera inocua comparada con la atracción de inversionistas extranjeros o el rescate a precios inauditos de la banca (p.2).

Por ello al no ser prioridad en el sistema educativo mexicano estos actores pasan a recibir solo una educación deficiente, sin que estos sean escuchados y tomados en cuenta donde el Estado garantice su derecho a la educación. La Pedagogía crítica es la lucha contra la deshumanización que le apuesta a una educación libertadora en palabras de Freire (como se citó en Sánchez, Sandoval, Goyeneche, Gallego y Aristizabal, 2017), que involucra la reflexión de las diversas realidades y en la medida que es cercana a los contextos humaniza los actores educativos complementando un estado de dialogo y respeto mutuo de derechos.

En términos de Giroux (2000) es la irreverencia y vibración de nuevas perspectivas y posturas críticas al sistema y a los procesos de aula, como se pueden dar nuevas transgresiones en las que se desafían los límites propios del conocimiento, en este sentido este mismo autor plantea que la pedagogía crítica busca: 1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y. 2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad (Sánchez, et al. 2017, p.2).

Encuentro que la aproximación desde la Pedagogía crítica resulta fundamental dado que involucra el reconocimiento de diversos actores a los que no se les ha dado la importancia que tiene y en este sentido apertura nuevas posibilidades, nuevas formas de mirar la EJA donde éstas sean comprensivas y justas y se conviertan en una educación democrática, donde los actores sean agentes y participes de la escuela que desean.

3.3 Perspectiva metodológica

A lo largo de mi proceso de formación comulgaba con la idea positivista de que el método era aquel que te lleva a recopilar datos comprobables, verídicos, precisos y que se pueden cuantificar, ahora, al tener la oportunidad de acercarme a una forma diferente de concebir la investigación, veo que esta mirada no es suficiente, es limitada, porque no toma en cuenta la concepción de los sujetos,

además de que la realidad es compleja. Por tanto, la investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo interpretativo, que trata aspectos sociales y humanos con la intención de comprender e interpretar el sentido y el significado que los actores dan a sus actuaciones en el mundo cotidiano en que viven (Osorio, 2014).

Este paradigma mira las cualidades de los sujetos, pero al mismo tiempo, según Lankshear y Knobel (2000), sugieren no rechazar lo cuantitativo ya que sería erróneo, debido a que este paradigma también puede ser acompañado de datos cuantitativos cuyas ventajas son: la fiabilidad, exactitud, técnica, rigor y cuidado al construir los instrumentos, con el fin de que la investigación cualitativa no se convierta en excusa para hacerla débil, por tanto se adopta una postura de no exclusión, con el objetivo de lograr una investigación con visión holística. “Hoy se habla no sólo de un enfoque positivista asociado con la metodología cuantitativa, sino además de un enfoque cualitativo asociado con la interpretación y comprensión del hecho social” (Hernández y Cuevas, 2017, p.4).

3.3.1 El método biográfico narrativo

Para acercarme a los actores de la investigación el método más pertinente fue el biográfico narrativo, ya que éste tiene la intención de comprender e interpretar el sentido y el significado que éstos dan a sus concepciones y actuaciones, esto es, como experimentan con su entorno. Este método concibe la educación como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de otros, Connelly & Clandinin, (como se citó en Bolívar, et al. 2001). Es por ello que desde este enfoque se amplió el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el contexto a través de las narrativas. Este método genera una práctica de reflexión, diálogo, descubrimiento, comprensión y develación subjetivas mediante la interpretación.

Historias de vida y Trayectorias académicas

Existen diversas formas de investigación narrativa, dentro de las principales se encuentran la autobiografía/retrato de vida y la historia de vida, según Goodson (como se citó en Bolívar, et al. 2001), es relevante la distinción entre éstas, la primera se entiende como la acción donde el autor

se auto crea al hacer el relato de su vida, definiendo el mundo y situación con respecto a él. En la segunda que es la forma en que se procedió en esta investigación se entiende como:

Aquella que está compuesta de pequeños sucesos, historietas, donde lo importante no es la colección de esas narraciones, sino la forma en que cada una se relaciona con el todo y las interconexiones entre historietas, esta red de relaciones entre sucesos organizados de forma cronológica es lo que explica la vida en su totalidad y le da sentido De Miguel (como se citó en Bolívar, et al. 2001).

Estas historias no prescriben al proceso de narración se producen a medida que la investigación avanza, la producción de discursos será una dialéctica entre narrador y entrevistador. Las historias de vida se pueden hacer de tres modos Pineau y Le Grand (como se citó en Bolívar, et al. 2001).

- 1) El modelo biográfico o relato de una vida por otro, donde el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza casi en exclusiva por una persona distinta de aquel que cuenta esa vida.
- 2) El modelo autobiográfico o relato por el mismo sujeto, en este el mismo sujeto se enuncia y reelabora lo enunciado, rechaza toda participación de todo interlocutor en su tratamiento.
- 3) El modelo dialógico de coinvección, éste opta por la explicación del saber implícito como tarea conjunta entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la elaboración del investigador para analizar su sentido y coherencia, el sentido es fruto del análisis conjunto (p.39).

Se tomaron en cuenta las historias de vida desde el modelo biográfico o relato de una vida, es decir para los educadores el proceso en el que los sujetos se convierten en profesores, este relato permitió recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado la vida que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal y profesional, que al poner en escena por el mismo revela y está constituyendo su identidad narrativa en su paso por la escuela de EA (Bolívar et al. 2001).

Técnica e instrumentos

La técnica para la recuperación del referente empírico fue la entrevista, que permitió acercarme a las resignificaciones que los diferentes actores le dan a las PEJA. Dichas entrevistas son semiestructuradas, donde los cuestionamientos son abiertos recuperando las narrativas, las resignificaciones que cada actor le da a las PEJA a partir de sus deseos, necesidades, desde su bagaje cultural, lógica de pensamiento, vivencias, donde el entrevistador acompaña la entrevista en un sentido dialógico, de participación, no solo de oyente. La entrevista biográfica, consiste en

reflexionar sobre episodios de la vida, donde la persona narra su biografía personal, profesional, familiar, afectiva entre otras.

El entrevistado o narrador inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas de modo que tenga un cierto orden. Como tal supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado la vida. La propia identidad personal se configura en dicho proceso de interpretación constructiva del sentido de la vida dar, identificar influencias, interpretar experiencias. “La construcción de los instrumentos para la obtención de evidencias empíricas es un trabajo de indagación, también es resultado de un proceso académico (...) se trata de una mediación significativa” (Díaz, 2017, p.56).

El primer paso para la construcción de instrumentos en el diseño de la investigación biográfico – narrativa según Osorio (2014) es observar, lo cual consiste en:

(...) ubicarse lenta y pausadamente frente al contexto de descubrimiento, en detenernos alerta y receptivamente en la tarea reflexiva de reconocer, definir y valorar el desconcierto que provoca en nuestras representaciones, la experiencia de la alteridad cultural. La alteridad implica ponerse en el lugar de ese otro alternando la perspectiva propia con la ajena (p.201, 202).

Los instrumentos fueron el guion de entrevista, donde se enuncian las preguntas para que el entrevistado narre lo que se desea conocer. Al diseñarlos se elaboraron tres tipos: uno dirigido a los educadores, otro a los educandos y uno más a los funcionarios (Ver Anexo No.1). Para su elaboración se tomaron en cuenta varios aspectos, los objetivos, el referente teórico de las capacidades, además de incorporar un lenguaje pensado en los diversos actores.

Otro de los instrumentos fue la bitácora, ésta se desarrolla en las entrevistas o después de ellas, donde se enuncian aspectos que se observaron, mismos que no se comprendieron a simple vista, en el cual se registraron las fechas, horas, corazonadas, emociones, impresiones que se tienen de los entrevistados, esto con la finalidad de llevar un mejor y más claro seguimiento de las mismas.

Además, se hizo uso de un instrumento producto de las charlas, discusiones, reflexión de textos que alrededor de los Seminarios de Investigación se dieron, ya que estas actividades sirvieron para dar claridad, direccionalidad y profundidad a la investigación.

3.4 Entrada al campo, búsqueda y selección de acompañantes

El 9 de mayo de 2019 fue mi primera entrada al campo, un poco anticipada ya que aún no tenía idea de las mediaciones que se debían tomar en cuenta, fue una tarea que decidí emprender para tener mayor claridad de quienes podían ser los participantes de la investigación, de la única que estaba segura de entrevistar era la maestra Eneida Lagunas Vargas, ya que era la maestra que conocía y tenía mayor tiempo en la zona escolar, en la que creía se me abrirían las puertas para realizar la investigación. La llamé esa tarde por teléfono y muy amable me atendió, después de saludarnos le comenté mi intención de entrevistarla para posteriormente acordar fecha y lugar de la entrevista, le hice ver que podía ajustarme a sus tiempos y le sugerí invitarla a tomar un café, ella accedió a verme en quince días.

Ese día por la mañana le envié un mensaje para saber si seguíamos en lo dicho, nos quedamos de ver a las 5:00 de la tarde, llegué a Amatepec a la cafetería que está en el centro del pueblo, la maestra ya me esperaba, después de saludarla y platicar como una hora sobre su jubilación y sobre mi estancia en el Programa de Maestría en Investigación de la Educación, nos dispusimos a comenzar con la entrevista, la maestra me sugirió pasáramos dentro de la cafetería ya que iba a llover, comenzó la lluvia y no escuchaba muy bien lo que me decía, estaba preocupada pensando que si iniciaba a grabar no se escucharía, así que trate de explicarle a la maestra porque había surgido esta inquietud de elegir el nivel de EJA, al poco rato paró la lluvia un poco y decidí comenzar la entrevista.

Esta se dio entre café y mucha confianza, al cabo de dos horas terminamos y además logré me sugiriera entrevistar a un educando que estuviera en atención y a otro que hubiera desertado, me dijo que me acompañaba porque los educandos muchas veces son celosos y no les gusta hablar con gente extraña y pues al ser familiar para ellos, quizá se abrirían un poco más conmigo.

La maestra pregunto qué era lo que les iba a preguntar y le mostré mi guion de entrevista, me hizo sugerencias de la manera en cómo preguntarles, me sugirió usar un lenguaje más sencillo y menos formal, lo cual le agradecí mucho, después la lleve a su casa y me dispuse a regresar a Tejupilco, me quede emocionada por la entrevista ya que la maestra me compartió muchos pasajes de su vida y la mirada muy particular que se forjo en el tiempo que estuvo laborando en el nivel de educación de adultos, lo cual me hizo afianzar la apuesta por la metodología seleccionada ya que logre ver que cada sujeto resignifica de acuerdo a su experiencia e identidad.

3.4.1 Características de los actores acompañantes. ¿Quiénes son?

A partir de la entrada al campo tenía mayor claridad sobre las personas que podrían compartirme sus historias de vida y trayectorias académicas y en la idea de retomar lo que proponían los Estados del Conocimiento en relación a identificar y articular los niveles macro meso y micro de la política educativa con jóvenes y adultos, tenía claro que para obtener mayor profundidad en la investigación entrevistaría a una persona de estos niveles para tener un horizonte más prometedor. Logré identificar los siguientes actores (Ver Tabla No.3).

Tabla No.3 Características de los actores acompañantes de la investigación.

	Funcionarios		Educadores			Educandos		
Actores	Roberto Raúl Daniel Leonardo	Marco Antonio Domínguez Reyes	Eneida Lagunas Vargas	Osman Pérez Martínez	Lida Lucelly Mora Reyes	MEVYT Ernestina Ortiz Gómez	FPT Avelina Flores Montes	FPT Linda Lizel Cardoso Tranquilino
Edad	60	50	55	28	40	63	69	33
Nivel	Macro	Meso	Micro	Micro	Micro	Micro	Micro	Micro
Puesto	Subdirector para la atención de jóvenes y adultos del Gobierno del Estado de México	Auxiliar de Supervisión Zona A035 de Educación de Adultos	Profesora jubilada Ex Directora del CEAJA "Nicolás Bravo"	Director Escolar del CEAJA "Nicolás Bravo" y educador de la modalidad de MEVYT	Educadora de la modalidad de FPT CEAJA "Nicolás Bravo"	Educando de Alfabetización CEAJA "Nicolás Bravo"	Educando de alfabetización CEAJA "Nicolás Bravo"	Educando de FPT Bordado a Mano CEAJA "Nicolás Bravo"
Formación Académica	Maestría en Admón. Escolar	Licenciatura en Admón. Escolar	Licenciatura en Admón. Escolar.	Licenciatura en Admón.	Maestría en Ciencias de la Educación			Secundaria terminada

Fuente: Elaboración propia, (2018).

El escenario de la investigación es el Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos “Nicolás Bravo” (CEAJA) de la Zona Escolar A035 de Educación de Adultos del municipio de Amatepec, por ser el que cuenta con las dos modalidades de educación de Adultos MEVYT y FPT, además de ser la instancia que me ha proporcionado acceso y brindado la disposición para la realización del trabajo.

Funcionarios

Roberto Raúl Daniel Leonardo es originario de Atlacomulco, Estado de México, es un hombre de aproximadamente 60 años, estatura mediana, tez morena, a simple vista es un hombre accesible para el cargo que ostenta, subdirector para la Atención de Jóvenes y Adultos del Gobierno del Estado de México, atento y ordenado. El día de la entrevista llevaba una vestimenta pulcra, usaba un suéter verde claro, con una corbata de un verde más oscuro, pantalón negro de vestir y lentes. La entrevista se realizó con varias interrupciones debido a que continuamente le pasaban recados sobre eventos a los que tenía que asistir y documentos que necesitaba firmar. Al finalizar la entrevista, le agradecí su atención y le pregunté si es que llegaba a quedar algo pendiente, si podía atenderme otra vez, dijo que me atendería y me ofrecía una disculpa por no haberme dejado grabar, le dije que entendía su posición y le agradecía el haberme atendido.

Marco Antonio Reyes Domínguez nació el 4 de octubre de 1969, tiene 50 años, es originario de Amatepec, Estado de México, actualmente vive en el municipio de Tejupilco, es casado y tiene tres hijos, una mujer y dos hombres, es un hombre delgado, tez blanca, organizado, por lo regular usa ropa deportiva debido a que tiene el pie plano y se cansa mucho con los zapatos, disfruta mucho de correr ya que todas las tardes llegando del trabajo se va a la Unidad Deportiva a realizar esta actividad y al hablar con él se nota su pasión por el deporte. Es común verlo cantar donde quiera que este, cuando llegas a la Supervisión Escolar tiene música con volumen alto, es característico que proporcione ayuda a las maestras en lo administrativo, por lo regular a las de edad más avanzada ya que se les complica el llenado de formatos, siempre está dispuesto a ayudarlas. Es el Auxiliar de Supervisión responsable de llevar la cuestión administrativa, por lo que tiene un conocimiento más cercano de cómo los educadores y educandos resignifican estas políticas.

Educadores

Osman Pérez Martínez nació el 22 de febrero de 1991, tiene 28 años, es un hombre joven, alto, tez morena, activo, sonriente y amable, es originario de El Sitio, municipio de Amatepec, lugar en el que reside, vive con sus padres, él dedicado a la agricultura y ella a las labores domésticas. Es estudiante de una maestría en educación los fines de semana. Es el director del CEAJA “Nicolás Bravo” y al mismo tiempo docente de la modalidad del MEVYT, trabajó anteriormente en el INEA, desempeñando funciones administrativas, de enlace y recepción con los maestros del Estado de México y asesores de INEA.

Eneida Lagunas Vargas nació el 30 de abril de 1964, es una mujer de 55 años, originaria de La Parota, municipio de Tlatlaya, pero la mayor parte de su vida ha vivido en la cabecera municipal de Amatepec, es de estatura media, morena clara, cabello negro ondulado y corto a los hombros, por lo regular lleva su cabello suelto, usa vestidos largos formales y tacones no muy altos. Es casada, su esposo vive en Estados Unidos, es ordenada y disfruta de jugar basquetbol y de convivir con su familia, actualmente vive con su mamá. Durante mucho tiempo fue la directora del CEAJA “Nicolás Bravo”, ya que recientemente se jubiló, tanto del CEAJA como de la dirección de una telesecundaria.

Lida Lucelly Mora Reyes nació el 28 de junio de 1969, tiene 40 años, es originaria de Amatepec, actualmente vive en en la cabecera municipal de ese mismo lugar, es una mujer de estatura media, tez morena, cabello negro largo, por lo regular lleva una coleta, se preocupa por su aspecto físico ya que siempre se presenta impecable con su vestimenta y maquillaje. Se caracteriza por ser amorosa y dedicada a su familia, es casada y tiene dos hijos varones, es educadora en la modalidad de FPT, con la actividad de Bordado a Mano, además de ser Profesora Horas Clase en la Escuela Secundaria “Lic. Carlos Avez” de la cabecera municipal de Amatepec. En el ciclo escolar 2017-2018 obtuvo un resultado destacado en su evaluación de permanencia. En las reuniones de EJA se caracteriza por ser una líder en el trabajo colaborativo, siempre opinando y participando.

Educandos

Ernestina Ortiz Campuzano es una mujer de 63 años de edad, originaria de La Cofradía, municipio de Amatepec, viuda y madre de 11 hijos, actualmente vive en la cabecera municipal de este lugar, es ama de casa, vive con uno de sus hijos, le gusta saludar, ya que como ella dice es signo de educación, además de platicar e ir a la iglesia todos los días veinte de cada mes a cuidar un santo por dos horas, además de hacer la limpieza, es amable y accesible. Por las tardes es educando del nivel inicial (alfabetización) del CEAJA “Nicolás Bravo”, aunque no está inscrita formalmente debido a que en el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA) de INEA aparece como alfabetizada, y por esa razón ya no se puede incorporar, aun así está en el CEAJA, ya que lee con dificultad (deletrea) y le cuesta escribir, apenas empieza a juntar silabas y menciona que nunca ha recibido clases de los asesores de INEA. Reconoce que le gusta ir a la escuela.

Avelina Flores Montes es una mujer de 69 años de edad, originaria de Santiago, municipio de Amatepec, actualmente reside en la cabecera municipal, vive con su hija, esposo y nieto. Es una mujer alegre, le gusta platicar, es directa, cuida su aspecto físico, le gusta maquillarse, es amigable, sonrío mucho y tiene un carácter tranquilo. Se describe a si misma:

Yo soy relajista, platicona, me gusta luchar por la vida, no me gusta darles lata a mis hijas, no me gusta pedirles dinero, no me gusta ser atendida, yo veo como le hago, yo bordo mis servilletas, precisamente por eso vine al Bordado, yo hago mis servilletas y me salgo, a mí no me da vergüenza salirme a vender mis servilletas, yo tengo mi dinero, cuando mis hijas me dan dinero porque las tres son maestras, yo me siento muy contenta (Endo, AFM, 5).⁴

Por las tardes es educando del nivel inicial (alfabetización), en dos ocasiones ha desertado, una de FPT y otra del MEVYT.

Linda Lizel Cardoso Tranquilino es una mujer de 33 años de edad, originaria de El mal paso, municipio de Amatepec, actualmente reside en la cabecera municipal, es una mujer seria, no le gusta hablar mucho, es ama de casa, casada con cuatro hijas, su esposo anteriormente vendía

⁴ Las claves que aparecen en adelante en el documento son usadas para identificar a los acompañantes de la investigación:

La clave Endo, seguido de la inicial del nombre y los apellidos son usadas para los educandos

La clave Edor, seguido de la inicial del nombre y de los apellidos son usadas para los educadores

La clave F, seguido de las iniciales del nombre y apellidos son usadas para identificar a los funcionarios.

tortillas, después trabajó en una mueblería y actualmente es empleado del Ayuntamiento de Amatepec. Le gusta convivir con su familia, escuchar música sobre todo cumbias, menos los corridos. Por las tardes es educando del CEAJA “Nicolas Bravo” en la modalidad de FPT en el curso de Bordado a Mano, culminó su educación secundaria con los asesores de INEA.

Lo expuesto en este capítulo es una reflexión de la forma de proceder en la investigación y del acercamiento a los actores que fueron acompañantes de la misma para tener claridad de la forma en que interactúan en el contexto y en las diferentes dimensiones de las políticas de EJA, las cuales se revisarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

RECONOCIENDO LA EDUCACIÓN CON JÓVENES Y ADULTOS. UNA MIRADA AL CONTEXTO

Presentación

En este capítulo se reconocen las características socio culturales del escenario de investigación, en primer lugar, se presenta un panorama de la región de “Tierra Caliente”, la cual no se reduce al espacio geográfico, sino que se concibe como un lugar de propuesta donde se resignifican las políticas públicas, para después describir algunos rasgos del municipio de Amatepec, principalmente de la cabecera municipal que es el lugar donde se asienta el Centro de Atención para Jóvenes y Adultos (CEAJA) “Nicolás Bravo”, del cual se mencionan sus principales características.

4.1 Región sociocultural de “Tierra Caliente”

El escenario de la investigación se encuentra en la región sociocultural de “Tierra Caliente”, la cual es conceptualizada por Lomnitz (1995) y Giménez (1999), como soporte de la memoria colectiva y como espacio de inscripción del pasado del grupo que funcionan como otros tantos “recordatorios”. También se concibe como un espacio geosimbólico cargado de afectividad y de significados. Es decir, un espacio de comunión entre un conjunto de signos y valores.

Esta región se caracteriza por su clima cálido, que va desde los 34°C hasta los 50°C, por su flora que se compone por mezquites, encinos, huizaches, parota, tepehuaje y ceibas y su fauna compuesta por ganado, caballos, mulas, burros, iguanas, armadillos, entre otros. Otra de las características que la hacen única son sus rasgos culturales, entre ellas la fraternidad de sus habitantes que se manifiesta con vecinos y visitantes.

Los sones y gustos típicos en la región son los acompañados del violín, guitarra y la tamborita calentana, que cuentan en sus corridos la historia y modos de vivir de los pueblos, las exposiciones agrícolas, ganaderas y artesanales, jaripeos, ferias y bailes populares son otras de las características que la hacen ser una región peculiar. Su gastronomía es variada, caracterizada por la costumbre de usar demasiado picante, otro de sus platillos favoritos son las enchiladas, pozole, caldo de la virgen, platillo típico de Tejupilco, sin faltar los tradicionales mangos y jícamas con picante que por lo regular en temporada de primavera se venden a lo largo de las carreteras. Entre las bebidas más

socorridas esta la cerveza, mezcal, pulque y el original “torito”, bebida hecha de jugo de naranja, chile, cebolla y alcohol, que se acostumbra tomar en esta región sur del Estado de México.

Otra de las características típicas son sus regionalismos, algunos de los más representativos son “guache” que proviene del purépecha uátsi que significa niño y que comúnmente lo usamos para nombrar no solo a los niños sino a los amigos. El guarache y sombrero calentano elaborado éste último de hoja de palma tejida en cuerdas y cocida con hilo de algodón, son prendas que identifican a la región y que comúnmente se usan para el día a día o se ven en celebraciones y ferias. (Ver Imagen No.1)

Imagen No.1 Sombrero calentano de Tlapehuala



Fuente: Huerta R. (3 de noviembre de 2018).

Las mujeres de “Tierra Caliente” son conocidas por su belleza y calidez, y son la figura más representativa de la familia ya que es la que une e influye en las decisiones de esta. Esta región conforma un espacio que desafortunadamente está invadido por grupos de delincuencia organizada, lo cual ha traído muertes y extorsión, además de ser invadida por la cultura del narco, ya que es común que los jóvenes quieran vestir y escuchar música que alude esas actividades.

Según Clara Ochoa Valdés, titular del Consejo Estatal de Población (COESPO):

(...) el crimen organizado tiene fuerte presencia en unos 55 de los 113 municipios de Michoacán, sobre todo en las regiones de Tierra Caliente, Costa, Oriente y parte del centro de la entidad. La mayoría de estos municipios están catalogados como de alta y muy alta marginación, con poblaciones analfabetas que superan 12 por ciento, y donde los empleos con salarios dignos son cada vez más escasos, afirmó. Condiciones adversas como pobreza, falta de oportunidades, ignorancia y pérdida de valores propician desesperanza y hartazgo; de ahí que cientos de jóvenes opten por incursionar en actividades ilícitas Ochoa (como se citó en, Martínez, 2011, p. 6).

Esta región sociocultural de “Tierra Caliente” es una extensión comprendida en la cuenca del Río Balsas, cuyo centro se ubica en la región más baja, que es Ciudad Altamirano, Guerrero. Partiendo de este lugar y trazando un círculo imaginario en torno a esta ciudad, están comprendidos los valles localizados en la parte noroeste del estado de Guerrero como son: Cutzamala de Pinzón, Coyuca de Catalán, Tlapehuala, Arcelia, Ajuchitlán, Zirándaro, Poliutla, San Miguel Totolapan, Paso de Arena y Placeres del Oro entre otros, y se prolonga a varios lugares del estado de Michoacán, entre los que destacan: Huetamo, San Lucas, Riva Palacio, Tiquicheo, Carácuaro, Nocupétaro y Tuzantla. Además comprende los cinco municipios ubicados en el sur del Estado de México: Tejupilco, Luvianos, Sultepec, Amatepec y Tlatlaya. Dicha región se caracteriza entre otras cosas por ser:

(...) un espacio en el que se comparten concepciones, prácticas sociales y culturales, así como características naturales y económicas singulares. Además, mantienen necesidades y problemas similares, tales como la decreciente producción agrícola, la migración a las grandes ciudades y a los EU, desintegración familiar, alto nivel de desempleo, fracaso escolar, servicios educativos atomizados, dispersión de servicios públicos y una geografía accidentada (Mejía, 2000, p. 1).

De esta región sociocultural, centraremos la atención en el municipio de Amatepec, por ser el lugar donde se realizó la presente investigación.

4.2 El municipio de Amatepec

El municipio de Amatepec proviene de la palabra de origen náhuatl compuesta de dos raíces: amatl, árbol de papel y tepetl, cerro. Se localiza en el suroeste del Estado de México, tiene una extensión territorial de 638.55 kilómetros cuadrados, limita al norte con el municipio de Tejupilco, al sur con el municipio de Tlatlaya, al este con el municipio de Sultepec y al oeste con el estado de Guerrero,

lo integran 178 localidades, siendo las principales en cuanto a población, Palmar Chico con 3,127 habitantes, Amatepec (cabecera municipal) con 2,187, San Simón Zozocoltepec con 997, Salitre Palmarillos con 685 habitantes. Según CONEVAL⁵ en 2015, la población en situación de pobreza es de 18,378 habitantes, así mismo el catálogo de SEDESOL⁶ 2012, lo ubica entre los municipios con alta marginación con un total de 26,334 habitantes en 2010. (Ver Mapa No. 1)

Mapa No. 1 Ubicación del municipio de Amatepec



Fuente: eduardoalbarracinsarmiento. (27 de julio de 2018).

Las principales actividades económicas en la cabecera municipal de Amatepec son la agricultura, el magisterio en sus diferentes niveles, comercio y albañilería. (Ver Imagen No. 2).

⁵ El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) es un organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con autonomía y capacidad técnica para generar información objetiva sobre la situación de la política social y la medición de la pobreza en México.

⁶ Secretaría de Desarrollo Social en México, es una dependencia del Poder Ejecutivo Federal de la república mexicana encargada de ofrecer programas de apoyo a la sociedad en general.

Imagen No. 2 Cabecera municipal de Amatepec



Fuente: Archivo propio, (2019).

La cabecera municipal de Amatepec se encuentra a 138.2 kilómetros de Toluca de Lerdo, capital del Estado de México. Para llegar al municipio desde la capital te encuentras a su paso con una gran variedad de árboles, caracterizados por su altura, con un clima húmedo, hasta el municipio de Temascaltepec.

Al llegar al municipio de Tejupilco se siente el cambio de clima, ya que se caracteriza por ser un clima cálido, siguiendo hacia Amatepec se encuentra el Cerro de la Muñeca por un lado y el Cerro Gordo por el otro, el puente del río de San Felipe limita el municipio de Tejupilco y el municipio de Amatepec, en general la carretera es sinuosa, es normal encontrarse durante el trayecto diferentes comunidades rurales y campos con sembradíos de maíz, vacas, toros o chivos pastando en las colinas empinadas dando la impresión de estar a punto de caerse. También según la época del año se acostumbra que los habitantes de estas comunidades vendan a lo largo de la carretera frutos de temporada, desde nanches, ciruelas, hilamas, naranjas, jícamas, piñas, hasta cacahuates.

Al llegar a la cabecera municipal donde se encuentra el CEAJA, escenario de la investigación, el clima se torna frío, húmedo, característico del lugar por su altura sobre el nivel del mar, en verano en época de lluvias las calles se cubren de neblina, y es frecuente el aroma a café, debido a que es un lugar donde se cultiva la planta y es común que la mayoría de la gente tueste café. (Ver Imagen No.3).

Imagen No.3 Arco de entrada a la cabecera municipal de Amatepec



Fuente: Archivo propio, (2019).

Según la Subdirección de Información y Estadística del INEA, en 2017 la población en rezago educativo en el municipio de Amatepec era de 9,925. (Ver Tabla No.4).

Tabla No.4 Rezago educativo de mayores de 15 años

Municipio	Población de 15 años y más	Analfabetas	%	Sin Primaria Terminada	%	Sin Secundaria Terminada	%	Rezago Total	%
Amatepec	20,221	2,479	12.3%	3,072	15.2%	4,444	22.0%	9,995	49.4%
Tejupilco	55,593	5,506	9.9%	7,423	13.4%	10,372	18.7%	23,301	41.9%
Tlatlaya	26,608	3,362	12.6%	3,897	14.6%	5,040	18.9%	12,299	46.2%
Luvianos	19,962	2,762	13.8%	3,185	16.0%	3,856	19.3%	9,803	49.1%

Fuente: INEA, Dirección de Planeación, Administración y Evaluación, (2017).

4.3 El Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA) “Nicolás Bravo”

Para llegar al CEAJA se tienen que recorrer las calles angostas de la cabecera municipal, rodeada de negocios locales y familiares, en el centro se encuentra la presidencia municipal, como a 100 metros se localiza un local familiar de venta de productos de piel, “El gallo” propiedad del Señor Noé Domínguez, a mano derecha se encuentra una calle empinada de cemento que te lleva a la Plaza de Toros “María Bonita”, lugar de un sinnúmero de todo tipo de eventos políticos, sindicales, religiosos, sociales y familiares, frente a él se encuentra el edificio que en épocas pasadas albergó la Escuela Primaria “20 de Noviembre” y la Escuela Secundaria “Carlos A. Vélez”, casa de varias generaciones. Este edificio dejó de utilizarse debido a que presentaba fallas producto de los temblores y representaba un riesgo seguir utilizándolo.

En la actualidad el edificio es prestado por las autoridades municipales para albergar las supervisiones escolares bajo la responsabilidad de cada una de ellas, entre las que se encuentra la Supervisión de la Zona Escolar A035 de EJA, así como también el CEAJA “Nicolás Bravo”. En el centro de la arquitectura del edificio se encuentra uno de los pocos árboles de Amate, del cual se deriva el nombre del municipio, siempre verde, de 24 metros de altura y 2 metros de diámetro, generoso con su sombra, su fruto es una esfera carnosa parecida al higo. (Ver Imagen No.4).

Imagen No.4 Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos “Nicolás Bravo”



Fuente: Archivo propio, (2019)

El CEAJA cuenta con tres educadores, el Profesor Osman Pérez Martínez, con funciones de director escolar y encargado del MEVYT, la Profesora Esmeralda Rodríguez Pérez, encargada de MEVYT y la profesora Lida Mora Reyes, encargada de FPT con la actividad de Bordado a Mano. Se le prestan dos aulas, una donde se imparte el MEVYT y se concentran los educandos del Prof. Osman Pérez Martínez y la Profra. Esmeralda Rodríguez, la otra donde se imparte FPT a cargo de la Profra. Lida Mora Reyes, cuentan con bancas de madera y pizarrón, tienen un espacio común, cancha y cuentan con sanitarios que se comparten con las otras supervisiones escolares.

Al municipio de Amatepec le corresponde la Zona Escolar A035, estando al frente la Supervisora Profesora Marbella Cuevas Álvarez. Esta zona cuenta con 15 Centros de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA), entre Formación para el Trabajo (FPT) y Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT).

En el Estado de México la Subdirección para la Atención de Jóvenes y Adultos es la instancia responsable de atender la EJA, esto lo hace a partir de las políticas de INEA y establece como objetivo: Mejorar la eficiencia de los servicios que prestan los Centros de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos mediante el seguimiento a la operación de programas de estudio de alfabetización, educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos, así como de formación para el trabajo.

La atención está dirigida a las personas de 15 años en adelante y se ofrece en dos modalidades: el Modelo para la Vida y el Trabajo MEVYT, que atiende problemas de analfabetismo (nivel inicial), primaria (nivel intermedio), y secundaria (nivel avanzado). Otra de sus formas de atención es la modalidad de Formación para el Trabajo (FPT), que oferta cursos talleres de Bordado a Mano, Bordado a Máquina, Cocina Repostería y Decorado, Cultora de Belleza, Estilista Profesional, entre otras que tienen como fin la inserción laboral y el trabajo remunerado.

4.4 Mi encuentro como educador de EJA

La trayectoria profesional de un educador y su estancia en el nivel de EJA resulta imprescindible documentar dado que (...) “cada generación tiene su propia experiencia vital que le permite formular las interrogantes de conocimiento de determinada manera” (Díaz, 2017, p.16).

Es por ello que esto permite reflexionar sobre el enfoque de desarrollo humano, tesis principal de este trabajo de investigación, entendiendo este como las oportunidades que las personas tienen para poder acceder a un estado de bienestar, ampliando esta visión no solo desde la idea economista del desarrollo que prioriza el acceso a recursos monetarios como medio para el desarrollo.

Desde esta idea “el bienestar humano está vinculado a los funcionamientos alcanzados – logros de bienestar-, y también a la capacidad de elegir los funcionamientos que las personas consideran importantes para sus vidas” (Herrera, 2019, p.5) ¿Pero qué papel ha jugado la EJA en sus trayectorias profesionales y su desarrollo?

Eneida se formó entre sus hermanos maestros y ellos la incentivaron a estudiar, se trasladó a la ciudad de Toluca donde estudió para secretaría bilingüe y comenzó su trayecto como secretaria en la Junta Local de Caminos de Amatepec y después en Tejupilco donde trabajaba solo medio tiempo para poder estudiar la Escuela Normal Elemental, y en tercer año renunció para ser secretaria en una Supervisión de Alfabetización, la primera en la región sur del Estado de México, trabajaba de 9 de la mañana a 2 de la tarde. Posteriormente le ofrecieron la plaza de Taquigrafía de una maestra de Tejupilco que dejó de asistir, en ésta trabajaba con un horario de 3 a 6 de la tarde.

(...) comencé de maestra el 1 de noviembre de 1984 y los días sábados me iba a estudiar y también en las vacaciones, así era como estudiaba, posteriormente esa oficina se cambió a Tejupilco, abarcaban los municipios de San Simón de Guerrero, Temascaltepec, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, se llamaba Coordinación de Educación para Adultos o Alfabetización, no recuerdo muy bien el nombre (Edor. ELV).

Más adelante se abrió una Supervisión de Educación Telesecundaria y le ofrecieron trabajo como secretaria, así que renunció en la Supervisión de Adultos y por la tarde siguió con su plaza de Taquigrafía que después se convirtió en Taquimecanografía. Después que terminó sus estudios en la Escuela Normal, le ofrecieron una plaza en una Escuela Telesecundaria en la comunidad de El Fresno, municipio de Amatepec. Posteriormente se cambió a la Telesecundaria de la localidad de Las Joyas y finalmente a la de El Consuelo ambas del municipio de Amatepec, pero ésta última más cerca de su domicilio.

Por lo que se refiere al nivel de EJA, en 2010 la cambiaron de Taquigrafía a MEVYT porque el CEAJA no tenía computadoras y no podía salir con los alumnos a la Casa de Cultura donde sí se

tenían esos apoyos. Parece ser que la maestra Eneida no eligió ser educadora ya que su profesión era otra, sin embargo, las circunstancias la fueron acercando a EJA, como ella misma apunta: “(...) adultos me ayudó para sostenerme en la carrera de maestra” (Edor. ELV). Eneida recuerda con agradecimiento su estancia en EJA porque pudo solventar los gastos para seguir estudiando y terminar su carrera en la Escuela Normal.

Osman estudió en su lugar de origen El Sitio, municipio de Amatepec hasta la educación secundaria y para el bachillerato tuvo que salir a una comunidad más alejada, El Salitre Palmarillos del mismo municipio. Posteriormente estudió en la Universidad Tecnológica del Sur de Estado de México (UTSEM), en la comunidad de San Miguel Ixtapan, municipio de Tejupilco, la carrera de Técnico Superior en Administración, después comenzó a trabajar en el INEA durante cuatro años, y decidió estudiar la Licenciatura en Administración en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), terminando en la modalidad de fines de semana.

Nos comparte como fue su encuentro con la EJA:

Trabajo en INEA, me involucro con el expediente, con este material didáctico con el que trabajaban los adultos, visitas, certificaciones, me involucro con todo y me gusta, me gusta mucho, a diferencia que la desventaja es que no tienes un seguro, no tienes vacaciones, no tienes aguinaldo, primas vacacionales, no tienes nada, te cargan mucho trabajo, pero tienes la desventaja de no tener mínimo, un seguro de vida (Edor, OPM).

Osman refleja otra de las realidades de los educadores de INEA, la precariedad de los derechos laborales en la que se ven inmersos. De igual manera nos comenta su llegada al nivel de EJA.

(...) en una capacitación que vine a brindarle a los maestros, la maestra, me invita a cubrir un interinato, le dije bueno ya no quiero estar en Tejupilco voy a aceptar, (...) mi ventaja de llegar es que ya conozco el sistema, conozco los exámenes, como se tramita el certificado, cuáles son las ventajas de revisar el expediente, traía todo a mi favor, entonces esos seis meses que cubrí certifique a 13 y las incorporaciones para mí era muy fácil, me reía, porque la meta para los supervisores allá eran 300 y tantos al año y yo decía fácil, riéndome y más con la capacidad y más porque ya sabía lo que el examen trae, conocía los módulos perfectamente, cómo explicarlos y desarrollarlos, posteriormente se termina la maestra regresa y nuevamente me vuelven a invitar a cubrir otro, que en este caso era el lugar de la maestra Eneida, me dice te voy a invitar a cubrir otro pero está en Amatepec, de principio le pensé mucho, porque gasolina, viáticos, pero me gano más el gusto por educar, trabajar con adultos, por enseñarles, por reír, por intercambiar experiencias (Edor.OPM).

Osman actualmente estudia la maestría en educación en la UNID, y desde que egresa de la licenciatura su camino lo llevó a encontrarse con EJA, como administrativo del INEA le permite tener una perspectiva diferente, ya que tiene la oportunidad de experimentar el trabajo en las dos modalidades y al encontrarse como educador del subsistema estatal le permitió tener muchas certificaciones ya que tenía la ventaja de conocer todo sobre el INEA, disfruta ser educador de adultos por la convivencia con el otro y el intercambio de experiencias, no tanto por el beneficio económico ya que tiene gastos por trasladarse todos los días aproximadamente una hora y quince minutos desde El Sitio hasta la cabecera municipal de Amatepec.

Lida tuvo que trasladarse a Tejupilco para estudiar en la Escuela Normal, ya que hasta ese momento su formación básica había sido en la cabecera municipal de Amatepec su lugar de origen. Al egresar en 2001 empezó trabajar en una comunidad llamada El Reparo de Nanchitlta, donde se quedaba toda la semana debido a la enorme distancia con su domicilio. Posteriormente en 2004 estudió la maestría en Ciencias de la Educación en la modalidad semiescolarizada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM). División Tejupilco, y logró un cambio a la Escuela Secundaria de la comunidad de Cerro del Campo, municipio de Amatepec, donde estuvo durante once años y a partir de hace cinco obtuvo el cambio a la escuela secundaria de su lugar de origen, la cabecera municipal de Amatepec. Fue alumna de educación de adultos en la modalidad de FPT en la actividad de Bordado y hace tres años se incorporó a trabajar en EA.

Para llegar al nivel me di a la tarea de investigar si había una plaza vacante, me di cuenta de la ausencia de una de las maestras y me interesé, ya que sería una actividad que me ayudaría a relajarme. Académicamente puedo decir que desde muy pequeña me gustaron mucho los libros y como que quise cambiar de rumbo, ha de ser bonito trabajar en adultos porque vas a distraerte, a socializar, a desarrollar otras habilidades y pues creo que esa fue mi motivación, salir de la rutina académica, pues yo me imagino que aquí era una actividad, pues nunca tuve el afán y ni tengo el interés de estar como maestra de adultos pero que sea alfabetización, porque considero que si fuera así tener la doble plaza sería más desgastante porque estás más en contacto con documentos, la saturación, el papeleo, estamos más preocupados por los documentos que por que los alumnos aprendan (Edor. LMR).

Lida afirma que llegar a EJA fue una forma de salir de la rutina, además de que acceder a otra plaza fue un logro como docente.

(...) el obtener la doble plaza económicamente me ha posibilitado tener mejor calidad de vida, también tener la doble plaza es un éxito profesional, bueno así lo vi yo, ¡wow! tanto te va a ir mejor en el sueldo y es mayor estatus (Edor.LMR).

Marco Antonio creció en Amatepec con sus abuelos aprendiendo el oficio de matancero de puercos y al mismo tiempo le inculcaron valores como la disciplina y el amor al deporte, cuando terminó la preparatoria su hermano que era maestro lo invitó a trabajar, él estaba en duda ya que su deseo era estudiar Turismo pero debido a que la situación económica no era muy favorable decidió trabajar un tiempo en el magisterio.

(...) empecé a trabajar como Profesor Numerario B en Loma Larga, Tlatlaya, un año después me mandaron al norte del Estado de México a Chapa de Mota en primaria de 1989 al 1991, para mí fue un placer salir de mi contexto, mi hermano me metió a estudiar el curso intensivo en la Escuela Normal de Tejupilco de tres años, terminé el tercer ciclo y mi hermano me ubicó en El Salitre Palmarillos de Orientador Educativo del 91 al 2007, empecé a estudiar la Licenciatura en Administración Escolar, trabajé de orientador y necesitaba prepararme más, estudié un año y después me casé (F. MRD).

En el 2006 tuvo una comisión sindical y en el 2007 fue ascendido a la plaza de Auxiliar en la Supervisión Escolar de Adultos en la Zona A035, fue un apoyo derivado del desempeño que tuvo, él está agradecido, por eso siempre que puede le gusta involucrarse en cuestiones sindicales.

Roberto estudió para Profesor de Educación Primaria, posteriormente eligió formarse en la Licenciatura en Ciencias Sociales, también tiene la Licenciatura en Psicología Educativa, además de estudiar la maestría en Administración de la Educación, empezó su trayectoria profesional como maestro en educación primaria, después de secundaria y bachillerato, fue maestro en dos Escuelas Normales, una de ellas en Tejupilco en el curso intensivo durante un año, 18 años laboró en la Coordinación de Área en la Escuela Normal Superior, fue orientador en la Escuela Normal de Atlacomulco, después lo ascendieron a Pedagogo A y fue representante sindical en la misma institución.

En el trienio de 1997 al 2000 estuvo en el Comité Ejecutivo del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), en la Secretaría de Servicios Médicos Asistenciales, posteriormente ascendió a Supervisor Escolar de Educación de Adultos en Jocotitlán, estuvo 15 años, fue presidente de la Academia de Supervisores de Educación de Adultos en el Estado de México.

Actualmente llevo cuatro años como Subdirector de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos. Tengo a mi cargo 46 zonas escolares, 2,600 docentes y 5,300 alumnos, siempre he inculcado a los maestros el ser profesionales, entregados y comprometidos con su función (F. RRDL).

Describo la manera en que se realizó la entrevista. En cuanto entre a su oficina se levantó de su silla, saludo de mano y me invitó a sentarme, le agradecí que me recibiera y me presente, se dispuso a anotar mis datos, de dónde provenía, de qué zona, cuantas horas y que categoría tenía, qué estudiaba, le explique la intención de la entrevista de recuperar su trayectoria profesional y experiencia en Educación de Adultos, el profesor me advirtió que no podía grabar, que la posición en la que se encontraba tenía que ser muy cuidadoso debido a que sus opiniones sobre la política educativa, de algún manera reflejan la visión del Estado en cuanto a Educación de Adultos, que no es lo mismo que lo entreviste como persona que como funcionario pues se rige por lo normativo, por ello siempre en su escritorio tiene las disposiciones reglamentarias en materia laboral. Renunció en enero de 2020 como Subdirector de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos.

En este mismo tenor me identifiqué con los compañeros maestros, ya que al igual que ellos, el acceder a este nivel me permitió tener una oportunidad laboral y la seguridad que implica una basificación, además de que la mayoría de docentes somos unitarios y ejercemos funciones directivas lo que me hizo experimentar diferentes experiencias de crecimiento personal y profesional.

La incorporación al nivel de EJA además de haber significado una oportunidad laboral, en mi caso particular y al igual que el de Marco Antonio y Roberto fue a raíz de una gratificación de índole sindical. Otro aspecto en común que me identifica con Osman, Eneida, y Marco Antonio es que no teníamos planeado llegar a EJA debido a que nuestra formación de origen no estaba encaminada a ser docente. La práctica educativa en el nivel como educadores de EJA tiene diferentes particularidades que la distinguen de otros niveles las cuales se mencionan a continuación.

4.5 La EJA entre avatares y resistencias

Desde el enfoque del desarrollo humano es fundamental identificar como las personas valoran el bienestar en sus vidas es por ello que como menciona Leyva (2019):

(...) el bienestar es una experiencia individual de cómo le va a cada quien en la vida y que nos habla de que la mejor manera de saber que a alguien le va bien es preguntando y no tanto atendiendo a las perspectivas de los expertos (s/p).

Así mismo atendiendo esta sugerencia al explorar desde las particulares visiones de los actores como desarrollan su trabajo y que implicaciones tiene este en su vida es indispensable. La incorporación de alumnos es una de las vicisitudes que tenemos que afrontar en este nivel educativo, ya que este proceso no se hace igual que en los otros niveles, donde se establece una fecha y los interesados asisten a las instancias correspondientes a llevar su documentación. Por el contrario, los educadores al final de cada ciclo escolar tienen que identificar una comunidad a la cual cambiarse debido a que la matrícula en donde se encontraban laborando no da para alcanzar la meta fijada por las autoridades educativas, al respecto Marco Antonio Auxiliar de Supervisión de la zona escolar comenta:

Hasta hace cinco años una maestra se podía quedar cuatro o cinco años en una comunidad, dar cada año diferentes cursos, pero en el 2014 una jefa de departamento la Licenciada Sonia Díaz Laredo empezó a implementar algunas cosas, decía que se quedaban cómodamente en una comunidad, pero si dominaba los cursos para mi estaba bien, que aprendieran muchas cosas con la misma maestra, lo que no estaba bien es que fueran las mismas alumnas, entonces yo creo que pensaron que era una comodidad, ahora las alumnas tienen que ser diferentes si se quiere quedar la maestra en la comunidad y las comunidades son pequeñas apenas y juntan veinte ya veinticinco son muchas y muchas maestras tuvieron que buscar otras comunidades, entonces llegaba otra maestra y podía impartir ese otro curso con los mismos alumnos entonces no tenía chiste (F.MDR).

Lo anterior implicaba visitar alguna comunidad del municipio de Amatepec y hacer visitas domiciliarias para entregar un estudio de factibilidad, además de buscar un espacio preferentemente la escuela. Marco Antonio, expresa las dificultades que enfrentan los educadores de EJA en las comunidades al inicio de cada ciclo escolar, ya que buscan primordialmente el préstamo de un aula en algunas de las escuelas existentes en la comunidad, recibiendo la mayoría de las veces negativas por parte de los directores, cuando no se presta el espacio se buscan otros, la Delegación Municipal o en su defecto alguna casa de los educandos, ante esto el funcionario comenta:

(...) no tenemos edificios propios y cuando solicitamos algunos espacios escolares, los maestros no se prestan porque cuidan sus cosas y se quejan porque los alumnos llevan a sus hijos a la escuela (F.MDR).

El préstamo del espacio tiene que ir acompañado de algún documento que lo avale, ya sea una solicitud firmada por el delegado municipal o por el director de la escuela, para MEVYT las incorporaciones de alumnos permanecen abiertas todo el ciclo escolar, para FPT sólo los primeros meses del ciclo escolar, donde tienen que incorporar 25 alumnas. Previo a la incorporación se realizan campañas de promoción de manera permanente, donde se hace propaganda a través de la radio, carteles, volantes, visitas domiciliarias, exposiciones de trabajos.

Las visitas domiciliarias entrañan dificultad ya que las comunidades son dispersas y la distancia entre una casa y otra es considerable, la mayoría de educandos son renuentes a asistir a la escuela, algunos de ellos mencionan que les es imposible debido a que tienen que trabajar y por la tarde se encuentran cansados, en el caso de las mujeres mencionan que tienen que hacerse cargo de los hijos y de la comida, algunos otros mencionan que ya son grandes de edad y no creen necesario seguir estudiando. Al respecto Ernestina menciona porque las personas no asisten:

Mi nuera llega de trabajar y llega a hacer de comer, que tiempo va a tener y luego esta lejos la escuela, yo porque me gusta venir y no tengo marido, porque si tuviera que me iba a dejar, ayer me atrapo el agua por la calle y ya no llegue ni aquí y en eso subi a la iglesia iba a haber misa y me fui pero ya ni hubo (Endo. EOC).

Este es uno de los testimonios de negativas que encontramos en el día a día, la nuera de Ernestina fue alumna de MEVYT, pero desertó porque sus actividades le impedían seguir asistiendo a la escuela. Otra de las negativas más recurrentes es la falta de recursos económicos para comprar el material que se necesita para la modalidad de FPT, respecto a esto se afirma que:

(...) atendemos a gente de bajos recursos y la maestra tiene que organizar a los alumnos para trabajar en equipo, ejemplo la maestra tiene 6 máquinas para 24 alumnas, en cocina, cocinan un pollo entre todas que debería de ser uno para cada quien, las maestras muchas veces ponen de su bolsa, hacen kermeses, rifas y de ahí se hacen de sus materiales (F.MRD).

Otra de las adversidades a las que tienen que enfrentarse los educadores y educandos en los CEAJAS del municipio de Amatepec, es la falta de materiales. Nos comparten sus testimonios:

(...) nosotros como maestros del Estado que hacemos, no tenemos material para trabajar, tenemos que buscar en internet fotocopiarles, intercambiar el material para trabajar con el grupo y cuando pides el examen no está el examen porque los de INEA ya se los llevaron, ya no está, ya no hay para ti porque tú no estás en nuestras metas, es una desventaja el hecho de que no formes parte de una misma institución y que no sea equitativo (Edor, OPM).

En relación a los materiales se exponen las necesidades desde la visión de los educandos:

(...) me gustaria que nos dieran material para trabajar, que nos dieran unos libros con la letra más grande para ver la letras bien, que tuvieramos más apoyo, yo tengo mis lentes gracias a dios, pero por ejemplo Doña Tinita no tiene y que pudieramos apoyarla, se midio mis lentes y dijo hay Doña Nina que bonito veo yo con sus lentes, pero yo no tengo modo de comprarlos (Endo, AFM).

La señora Avelina comenta otra de las negativas que recibimos los educadores y que los educandos viven y por lo que no quieren seguir estudiando, debido a que muchas de las veces no pueden por alguna discapacidad auditiva o visual.

(...) me gustaria, también que hubiera más materiales, como libros, ahorita no tengo libros, nada mas lo que los maestros traen, pero que fueran con una letra un poquito más grande, porque chica la letra no la veo (Endo. EOC).

Las políticas educativas en EJA no le han dado la importancia al nivel a pesar de la relevancia que tiene en la sociedad ya que sigue teniendo un carácter compensatorio, desde sus inicios sigue sin recibir tanto en recursos como en el reconocimiento de una educación prioritaria, esto mismo ha evidenciado que los entornos en los que se genera no sean los óptimos y que no reúnan los elementos mínimos para que se favorezca el aprendizaje debido a que no se cuenta ni con el espacio ni con los insumos para desarrollar las actividades tanto de FPT como del MEVYT, debido a esto:

Muchas críticas han hecho los investigadores en los últimos 15 años a la poca importancia que la SEP ha dado a la educación de los adultos y a las estrategias y modalidades educativas del INEA (...) el INEA ha operado, hay que subrayarlo con un presupuesto enteramente desproporcionado a la magnitud de sus retos y por añadidura decreciente (Latapí, 2000, p.9).

En el presente Programa Sectorial de Educación 2019-2024 identifica la siguiente problemática y propone el siguiente objetivo:

Las escuelas públicas de los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza aprendizaje.

El objetivo para esta problemática es: Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, (SEP.2019).

Lo que refleja que existe un interés del gobierno en curso por dotar a todos los niveles de los mínimos requerimientos para que se pueda garantizar la educación en el sistema educativo mexicano, lo que implica que se le dé la importancia requerida al nivel dentro de los próximos años. Una de las directrices de la EJA es la implementación de metas al inicio del ciclo escolar como se describe a continuación.

4.6 La normatividad ¡Para que te pido tantas si no es real!

La educación para jóvenes y adultos trabaja un sistema de metas que responde a cubrir la población en rezago, considerando educandos en atención y en certificación por año. Según los lineamientos del ciclo escolar 2018-2019: Todos los docentes deberán cumplir las siguientes metas:

En Alfabetización, Educación Primaria, Educación Secundaria. 25 alumnos de incorporación y 13 alumnos en certificación, en Formación para el Trabajo. 25 alumnas de incorporación y 20 alumnas de aprobación. A los educadores se nos pide una preparación mínima de Licenciatura para MEVYT y para FPT el diploma o documento de preparación que haga constar que se domina la actividad que imparte, además de que se nos invita a estar en constante actualización ya que cada tres años se tiene presentar un diploma reciente.

Los educadores como parte de nuestro trabajo tenemos que realizar informes trimestrales en MEVYT para valorar el avance, éste se reitera en cada reunión y se hace hincapié en que las metas deben ser cumplidas porque si no se condiciona la recontractación en el caso de los educadores interinos o un llamado de atención por escrito y presencial en la Subdirección de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (SEAJA) en la ciudad de Toluca.

En relación a esto, los educadores comparten sus experiencias sobre este tipo de exigencias y las presiones a las que son sometidos:

Eneida

Me sentía presionada, tuve que salir a las casas a dar clases, era triste porque llegaba a las tres de la tarde y a esa hora estaban haciendo sus tortillas, tenía que esperarlas, tiene que adaptarse uno a sus necesidades porque uno necesita de ellos, pero sí tuve que ir a su casa para poder cumplir la meta porque ellos no podían venir, aunque sea una hora con uno y otra hora con otro (...) las autoridades deberían de ver si tienes dos alumnos de alfabetización, dos de secundaria y dos de primaria, adelante con esos, no que debes de tener tantos. Uno tiene que ver la forma de cubrir esa meta, debe ser más real así no habría tanta mentira (Edor. ELV).

Algo no dicho en el testimonio de la educadora y de lo que soy testigo al ser compañera de zona escolar es que, a lo largo de su estancia en el nivel, Eneida atendía a sus educandos en fines de semana debido a que por su trabajo o actividades no podían ir al CEAJA durante la semana, lo que evidencia el compromiso con el nivel y con sus educandos.

Lida

(...) hace tres años cuando entre la meta era quince de inscripción y doce de certificación, ahora aumentaron a veinticinco en atención y veinte en certificación y qué las alumnas inscritas no hallan repetido el curso, aunque sea diferente actividad el alumno no puede inscribirse, esto nos lleva a crear falsedad porque regularmente vienen unos diez, otra es que no pueden estar más de dos maestras en el mismo lugar y antes si se podía. Había varias opciones ahora ya no se puede (...) Cambiaría las metas porque no asisten y la atención para tantas es diferente ya que el adulto debe ser tratado con amor con mas tacto porque si no ya no vienen, estas metas me hace sentir presionada con ganas de renunciar y es que es bonito redactarlas pero la realidad es otra, el gobierno quiere cantidad no calidad, se van por conocer la cifra, no vienen a visitarnos para ver como nos sentimos (Edor. LMR).

La educadora de FPT evidencia la dificultad para cumplir la meta y por mantener a los educandos hasta el final del ciclo escolar, además de que las autoridades educativas desconocen los sentimientos de los educadores al diseñar directrices sobre el nivel, reflejando que las decisiones en PEJA se gestan en las cúpulas del gobierno lejos del espacio donde tiene el lugar el aprendizaje donde los actores educativos no son tomados en cuenta, razón por la cual no se logra traducir en política eficaz y así “Contar con maestras y maestros mejor formados no es suficiente, es preciso que también se sientan motivados y valorados. Tradicionalmente la función magisterial no ha sido reconocida ni debidamente apoyada” (PEF, 2020, p.27). Al respecto sobre estas decisiones el educador nos expone su visión:

Osman:

(...) para mí la meta no es un problema porque estuve en INEA tengo ese conocimiento, pero para los maestros del Estado si es pesado porque afuera esta la competencia, esta INEA trabajando, talacheando tu comunidad, certificando a tus alumnos que tu trabajaste, que tu enseñaste y si da coraje, bueno yo lo trabaje para que vengan y le apliquen un examen y ya termino la primaria, pues de que se trata, yo diría ¿quieren cantidad o quieren calidad, que necesitan? ok les vamos a dar ambas pero porque no nos reducen la meta a la mitad, si ok vamos a certificar diez alumnos al año, cinco de primaria, cinco de secundaria, si enseñando lo básico, operaciones avanzadas, fracciones y porcentajes, dando tema general, (...) ¿Cuál es la desconfianza? Somos profesionales se supone, la supervisora esta, tenemos auxiliar, tenemos un asesor metodológico, estamos conformados como una zona normal, no veo porque no nos puedan dar la batuta de manejar las cosas (Edor.OPM).

Una constante en los educadores es que las metas ejercen presión tanto en FPT como en MEVYT, lo que refleja una disminución de sus capacidades, es decir, hablamos de subdesarrollo, “entendiendo este como la falta de libertad” (Sen, 2000), en este caso la falta de autonomía en su práctica docente, ya que no sienten bienestar al desempeñar su trabajo, bajo esta presión. “Al pretender ver el problema del subdesarrollo como un problema de libertad, resulta indispensable estudiar las oportunidades que tiene la gente para alcanzar los objetivos y metas que consideran valiosas” (Reyes, 2001, p. 264).

En esta relación se vislumbra la preocupación de los educadores por los educandos y el compromiso de dar cifras reales, pero al mismo tiempo el establecimiento de metas según su percepción son desmesuradas y repercuten en su actuar recreando estas disposiciones ya que el cumplirlas o no, se ve reflejado en su desempeño, reconstrucción y en el caso de los educadores de INEA de su gratificación, lo que hace que esta relación se vuelva violenta al negar a los sujetos ya que se ven obligados a emitir cifras que no siempre son reales, esto hace importante considerar que:

El reconocimiento del componente social esta en la idea de que los individuos necesitan de los otros para poder realizar su libertad y esto lleva a una responsabilidad para con otros.(...) la libertad nos hace responsables por lo que hacemos(...) así la responsabilidad o preocupación moral por las consecuencias de los actos deriva del hecho de tener libertad, Sen (como se citó en Cáceda, 2019).

En esta relación violenta se expresa Freire (1976):

No existieran oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados en una situación objetiva de opresión, son los que oprimen quienes instauran la violencia; aquellos que explotan, los que no reconocen en los otros y no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos como otros por quienes los oprimen, quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los “abandonados de la vida”, los desarraigados del mundo, (p.49).

En este sentido ¿Se podría señalar alguna responsabilidad a los educadores por maquillar números, por negar a los otros (educandos), si las mismas disposiciones por no estar centradas en la realidad son las que propician esa relación violenta entre los actores educativos? En estas relaciones la libertad juega un papel fundamental.

Así tener libertad es una condición de posibilidad de la obligación moral y no viceversa, como postula la idea de libertad social. Y ello puede llegar a preguntarse ¿personas en contextos de privaciones de libertad no tienen obligaciones para con los demás? Desde la noción de la libertad social, se respondería que si tienen obligaciones, pero que estas se ven determinadas por la posición en la que se encuentran, lo que el mismo Sen llama obligaciones relacionales (Cáceda, 2019, p.11).

Al respecto Marco Antonio comenta:

En cuanto a metas el gobierno del Estado hace estudios, marca sus metas, ahorita tenemos una meta de veinticinco alumnos en FPT para mí está muy alterada, es muy exagerada porque con el material que se tiene no se puede atender a tantas personas (...) siendo honestos atender a dieciocho alumnos en FPT está bien y que salgan catorce alumnos bien preparados para que queramos más. En MEVYT también las veo altas, veinticinco de inscripción y quince de certificación, yo diría certifícame diez alumnos con eso estoy agradecido y más agradecidas las personas, pero que sean reales, porque al gobierno le preocupan las cifras no la calidad, para que te pido tantas sino es real, si no se va a cumplir, hay maestros de MEVYT muy capaces que certifican mucho pero ¿cuándo los preparan? se me hace raro, hay maestros, me ha tocado verlos llevan paquetes de cincuenta alumnos ¿cómo logran incorporar a tanto alumno? no es lógico, pero ¿qué paso?, lo que hubo ahí ¿qué fue? ellos llenaron las hojas de respuesta (F.MRD).

Lo que exponen los educadores y el funcionario habla de un divorcio entre la realidad y las disposiciones de las autoridades educativas, ya que en su afán de abatir el rezago y presentar cifras esto en lugar de disminuirlo solo maquilla la realidad permaneciendo los educandos y educadores en total indefensión, ya que carecen del apoyo técnico y legal que les permita responder a las necesidades de su contexto. Esto además habla de una disminución de las capacidades de los educadores al expresar en reiteradas ocasiones la presión que sienten al desarrollar su trabajo lo

que implica algunas veces mentir debido a que está en juego su trabajo y el pan de cada día, es por ello que:

Los adultos aceptan la responsabilidad de sus propias vidas, que tipos de habilidades desean desarrollar. Pero esas habilidades y esas capacidades dependen del éxito, de acuerdos y arreglos sociales, en donde el Estado no puede evadir su responsabilidad. Es función de este mismo ampliar las oportunidades sociales; mientras que al individuo le corresponde elegir con buen juicio la mejor opción (Reyes, 2001, p. 264).

Desde esta perspectiva si los actores en EJA son respetados en sus capacidades, asumen la responsabilidad de sus actos, por lo contrario si son condicionadas, se ven envueltos en elegir entre ellos o los demas, lo que resulta una forma de no cumplir el cometido de la EJA. Por tanto, la libertad debe basarse en el reconocimiento mutuo, que significa:

(...)la experiencia reciproca de verse confirmado en los deseos y metas de la contraparte en cuanto a la existencia de éstos, representa una condición la realización de los propios deseos y las propias metas; bajo la condicion de que ambos sujetos reconozcan la necesidad de complementariedad de sus respectivas metas, Honnet (como se citó en Cáceda, 2019).

Es por ello que la implementación de políticas para la EJA tendría que incorporar visiones de diferente indole que esten fundamentadas en la realidad de las particularidades del contexto donde se tengan presente las fuerzas que lo rodean y el bienestar de todos los actores educativos ya que como lo expresa Latapí (1985) “Las metas a veces lejos de asegurar el éxito pervierten el proceso” (p.2). Siguiendo con esta idea en el proximo capitulo se muestran las resignificacicaciones de los actores, ya que como se ha mencionado anteriormente se parte de la idea que éstas no son ejercidas linealmente sino al aterrizarse desde el nivel macro pasando por el meso y al final con el micro estas son recreadas.

CAPÍTULO 5

LAS VOCES DE LOS ACTORES. ENTRE ACCESO Y LIMITACIÓN DE CAPABILIDADES

Presentación

El presente capítulo muestra un abordaje relacional donde se reconocen la diversidad de voces de los actores en las resignificaciones que hacen de las políticas en la educación con jóvenes y adultos desde la perspectiva del desarrollo humano como una posibilidad distinta de conceptualizar y poner en marcha políticas educativas, esto a partir de tres ejes de análisis: iniciando con la conceptualización y tratamiento que se le ha dado al nivel a partir del rezago educativo, siguiendo con el papel del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y finalizando con la propuesta de Desarrollo humano (DH) en la EJA. Una propuesta de justicia social.

5.1 Las políticas educativas con jóvenes y adultos

Las políticas públicas entre ellas la educativa están asociadas a las agendas gubernamentales en tanto reconocen o no los problemas a resolver, lo que implica tomar decisiones y emprender acciones por diversos actores. “La agenda se convierte en el elemento que jerarquiza el conjunto de los propósitos que el gobierno pretende materializar y en el vínculo concreto entre el Estado y la sociedad. Su estructuración implica un proceso decisorio en sí mismo” (Conde, 2000, p.39).

Actualmente México se encuentra en una transición ya que se da el paso de una política neoliberal con el gobierno de Enrique Peña Nieto representante del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que durante varias décadas representó la hegemonía a lo largo de la historia en el país, donde la riqueza se concentró en pocas manos dejando desprotegidos a los grupos vulnerables. La política educativa fue una de las más debatidas durante el sexenio, ya que en aras de elevar la calidad de la educación por medio de evaluaciones se trasgredieron derechos laborales de los educadores.

El gobierno en turno que encabeza Andrés Manuel López Obrador, postulado por una coalición encabezada por el partido político Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), se presenta como alternativa distinta al modelo neoliberal centrada en responder a los intereses públicos como se aprecia el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, que (...) “pone al individuo como sujeto de derecho en el centro del quehacer gubernamental, lo que se traduce en la búsqueda activa del bienestar de la población y en un desarrollo económico y social equitativo, sostenido y balanceado”

(PEF, 2019, p.18) dando prioridad a los grupos que históricamente han sido discriminados como son los pobres, indígenas y adultos mayores.

En el diagnóstico del citado documento, si bien no hay una referencia explícita a la EJA, ésta se engloba en el objetivo siguiente: “2.2.2 Elevar la calidad y pertinencia de la educación en todos los tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, considerando la accesibilidad universal y partiendo de las necesidades primordiales de la población y de la comunidad” (PEF.2019)

En esta idea se analiza el discurso y tratamiento que se le da a la EJA dentro de la política educativa en dicha transición, para ello se revisaron los principales ordenamientos que marcan las directrices en el rubro de educación. El marco legal educativo actual tiene como base lo establecido en el artículo 3ero constitucional, ya que una de las principales garantías a la que se tiene derecho es la educación, ya que la EJA no se había visto reflejada en este ordenamiento anteriormente, en la última reforma publicada por el Diario Oficial de la Federación (DOF) con fecha 15 de mayo de 2019, señala lo siguiente: “En educación para personas adultas, se aplicarán estrategias que aseguren su derecho a ingresar a las instituciones educativas en sus distintos tipos y modalidades”.

La preocupación de atender y garantizar la obligación del Estado está presente, y el hecho de aparecer en la ley máxima, es una forma de reconocer este sector de la población que a lo largo de la historia ha sido relegado, aunque no es muy claro en lo referente a la población a la que se dirige, ya que deja fuera a las personas de 15 años en adelante, que incluye a los jóvenes, pero al mismo tiempo es un gran paso que se vislumbre la EJA en nuestro máximo ordenamiento debido a que este es el punto de partida para el tratamiento en las leyes secundarias.

Dicha preocupación se manifiesta en la Ley General de Educación en los Capítulos II Del ejercicio del derecho a la educación y IX De la educación para personas adultas, que en los Artículos 5, 69, 70 y 71, (PLF, 2018) que mencionan lo siguiente:

Artículo 5 (...) Con el ejercicio de este derecho, inicia un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria (p.2)

Artículo 69. El Estado ofrecerá acceso a programas y servicios educativos para personas adultas en distintas modalidades que consideren sus contextos familiares, comunitarios, laborales y sociales. Esta educación proporcionará los medios para erradicar el rezago educativo y analfabetismo a través de diversos tipos y modalidades de estudio, así como una orientación integral para la vida que posibilite a las personas adultas formar parte activa de la sociedad, a través de las habilidades, conocimientos y aptitudes que adquiera con el proceso de enseñanza aprendizaje que el Estado facilite para este fin, (p.28).

Artículo 70. La educación para personas adultas será considerada una educación a lo largo de la vida y está destinada a la población de quince años o más que no haya cursado o concluido la educación primaria y secundaria; además de fomentar su inclusión a la educación media superior y superior. Se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como de formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. Esta educación se apoyará en la participación y la solidaridad social, (p.29).

Artículo 71. Tratándose de la educación para personas adultas, la autoridad educativa federal podrá, en términos de los convenios de colaboración que para tal efecto se celebren, prestar los servicios que, conforme a la presente Ley, correspondan de manera exclusiva a las autoridades educativas locales. En dichos convenios se deberá prever la participación subsidiaria y solidaria por parte de las entidades federativas, respecto de la prestación de los servicios señalados.

Las personas beneficiarias de esta educación podrán acreditar los conocimientos adquiridos, mediante evaluaciones parciales o globales, conforme a los procedimientos a que aluden los artículos 83 y 145 de esta Ley. Cuando al presentar una evaluación no acrediten los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, recibirán un informe que indique las asignaturas y unidades de aprendizaje en las que deban profundizar y tendrán derecho a presentar nuevas evaluaciones hasta lograr la acreditación respectiva.

El Estado y sus entidades organizarán servicios permanentes de promoción y asesoría de educación para personas adultas. Se darán facilidades necesarias a trabajadores y sus familiares para estudiar y acreditar la educación primaria, secundaria y media superior. Quienes participen voluntariamente proporcionando asesoría en tareas relativas a esta educación tendrán derecho, en su caso, a que se les acredite como servicio social. (p.31).

En esta Ley se sientan las directrices por las que se orienta la EJA, la población a la que se dirige, las modalidades en las que se presenta y el voluntariado social, en este mismo se nota una especial relevancia en la búsqueda de certificación quitando importancia a los demás beneficios que brinda la educación, como el desarrollo humano.

En el mismo tenor, el *Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023*, menciona que de acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)⁷ una persona se encuentra en situación de pobreza cuando tiene al menos una carencia social (rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias, (PEEM,2017).

Por ello en los Diagnósticos: Desarrollo humano incluyente, sin discriminación y libre de violencia y Educación incluyente y de calidad, se señala que: En el Estado de México existen grupos vulnerables que por discriminación, intolerancia o exclusión social no gozan de las mismas oportunidades que todos los demás. Los indígenas, las mujeres, los adultos mayores, las personas con discapacidad, las niñas, los niños, adolescentes y los jóvenes están dentro de estos grupos, por lo que es circunstancia obligada que se les otorgue especial atención. En la Agenda 2030, la importancia de garantizar los derechos de los más vulnerables se presenta en diversos objetivos y metas. Por otro lado:

El acceso igualitario a la educación es de especial relevancia para la población en situación de vulnerabilidad de la entidad, como es el caso de las mujeres, adultos mayores, población con discapacidad e indígenas, quienes históricamente han presentado un rezago que se ha ido compensando poco a poco, a través de políticas focalizadas a estos grupos de población. (PEEM,2017, p.65).

En ese sentido, la entidad puede alcanzar un desarrollo más democrático e incluyente y lograr familias fuertes y con ingresos más seguros. Para ello, se requiere de acciones del gobierno que contemplen las problemáticas particulares y que éstas sean empáticas con las necesidades de dichos grupos vulnerables y las dificultades a las que se enfrentan, razón por la cual el Gobierno del Estado de México se propone como objetivo reducir la pobreza y propiciar el desarrollo humano.

⁷ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal. 2018.

Otro diagnóstico digno de ser tomado en cuenta es el que presenta la Subdirección de Información y Estadística del INEA que en 2017 mostró la población en rezago educativo a la que está dirigida la EJA en el Estado de México (Ver Tabla No. 5).

Tabla No.5 Población de 15 años y más en rezago educativo 2017

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS Dirección de Planeación, Administración y Evaluación Subdirección de Información y Estadística Departamento de Prospectiva e Información Externa								
Población de 15 años y más en rezago educativo 2017								
ESTADO DE MÉXICO								
Población de 15 años y más	Analfabetas	%	Sin Primaria Terminada	%	Sin Secundaria	%	Rezago Total	%
12,847,521	314,814	2.5%	1,007,346	7.8%	2,141,962	16.7%	3,464,122	27.0%

Fuente: INEA, Dirección de Planeación, Administración y Evaluación, (2017).

Todo lo planteado hasta ahora da cuenta que en los últimos años se nota un mayor interés en las políticas educativas inclusivas en EJA pero al mismo tiempo esto no se ha visto reflejado en la actualidad lo cual exige que la intención se traduzca en acciones de reconocimiento.

5.1.1 Conceptualización de rezago educativo en EJA

Como se puede apreciar el rezago educativo es recurrente en la mayoría de los documentos de políticas educativas dirigidas a la EJA, término que en la actualidad se encuentra a debate como bien se expuso en un evento realizado por el COMIE en 2019, donde se exponía lo siguiente:

Rezago educativo es un concepto cuantitativo vinculado con medidas de eficiencia terminal, reprobación, abandono y cobertura, las políticas tienden a buscar cómo mejorar los índices, es decir, como ampliar la cobertura, como disminuir la reprobación, mantener a los estudiantes en la escuela o recapturarlos sin atender las causas de fondo y con una tendencia de no atender la experiencia escolar de los educandos (Garduño, et al., 2018, p. 337).

Por lo que se sugería reconceptualizar el “rezago” definido solo desde lo escolar y ubicarlo en un horizonte amplio.

Es indispensable reconocer que los usuarios de la educación de jóvenes y adultos son pobres, rurales, mujeres e indígenas, lo cual sugiere una dimensión socio-cultural. El rezago se vincula con la pobreza y la desigualdad. La pobreza históricamente se piensa en términos de la pobreza económica de las familias y sus comunidades; hay que comprender el rezago en relación con la pobreza de oportunidades, la desigualdad educativa, la marginación, la distribución injusta de recursos y la discriminación (Garduño, et al., 2018, p. 337).

Es decir, el rezago se le relaciona con condiciones de atraso atribuibles a los educandos responsabilizándolos de no acceder o abandonar la escuela, dejando fuera otro tipo de factores y circunstancias de fondo que los orillaron a tomar ese tipo de decisiones, como son:

(...) la insuficiente cobertura de la educación formal y de la deserción escolar, se ha ido acumulando un creciente número de adultos que no terminaron la escolaridad básica obligatoria (es decir, la secundaria, a partir de 1993); se le denomina rezago, pero en realidad es el saldo histórico de la ignorancia (Ulloa y Latapí, 1998, p.68).

Además de revisar el rezago, otros autores señalan la necesidad de ir más allá, esto es, analizar los términos en que se ha construido la EJA, como qué:

(...) las políticas deben basarse en una urgente revisión y re conceptualización de los términos que estructural e históricamente han sostenido la educación de jóvenes y adultos como es el rezago educativo ya mencionado, el carácter compensatorio, la hipótesis que define a los sujetos desde una visión deficitaria (Garduño, et al., 2018, p.334).

En el nivel macro de la política educativa donde se diseña la agenda existe la idea de que el rezago educativo en EJA, tiene que ver en gran parte con la función desempeñada por los educadores, es el testimonio que comparte el Subdirector para la Atención de Jóvenes y Adultos del Gobierno del Estado de México.

Es una tarea que tenemos pendiente que no hemos atendido adecuadamente es un problema fuerte, las cifras de los alumnos en rezago son muy altas, no me alcanzan los maestros para atender a los alumnos, ¿de dónde los saco? donde quiera que voy hay alumnos en rezago. (Además) Los maestros no están motivados, no han entendido su misión, la autoridad, los supervisores escolares no les exigen o no van a trabajar y mucho menos los supervisan en sus actividades. Ahí están los números y estos nos permiten emitir juicios, un supervisor gana cerca de \$ 500,000 al año, un auxiliar \$ 280,000, un docente cerca de \$ 150,000 al año, son miles de pesos para que haya zonas con dos certificados, el gobierno no escatima en gastos, es puntual cada quincena con los pagos de cada docente ¿Quiénes estamos fallando? Las autoridades no trabajan (F. RRDL)

El funcionario comparte su visión desde lo normativo donde verifica si los maestros trabajan en función de la cantidad de certificaciones que se obtienen. Esta visión es refutada por los educadores, quienes desde el ámbito cotidiano conciben de otra manera su trabajo, tal es el caso de Osman quien comparte su experiencia en la docencia:

Por la mala calidad del servicio que se ha prestado, ahora no quieren calidad quieren cantidad, les importa más un número que lo que realmente tienes tú que enseñar a tus alumnos ¿Cuánto tarda un niño en aprender a leer y escribir? a veces sale de primer grado y apenas va deletreando a ti te piden que alfabeticen en seis meses, o en cinco, o en cuatro, ¡ok sí! tienen experiencias, saberes y demás, pero también tienen ocupaciones, tienen preocupaciones, con adultos es un trato diferente tienes que saludarlas ¿Cómo está? ¿Cómo le fue en su día? ¿Qué les gustaría aprender hoy? (...) hacer las cosas con mucha calma y sobre todo involucrarlo con el contexto y con su vida (Edor. OPM).

Osman recrea las políticas diciendo que las autoridades educativas están preocupadas por los números, por la cantidad de certificados y no por lo que aprenden los jóvenes y adultos, ya que este proceso es complejo y lento debido a que el trato no es igual al de un niño, se juegan con otros roles que desempeñan los educandos como es el trabajo o ser padre de familia, lo que hace que se lleve tiempo el aprendizaje, por esta razón “Una política pública puede ser evaluada en la medida en que se conozcan sus productos: su contribución a mejorar el bienestar de la población objetivo y a alcanzar la estrategia prevista; la calidad y cantidad en lo que hace” (Conde, 2000, p.95).

La situación antes descrita por los diversos actores pone en duda, que tan verídicas son las cifras de abatimiento del rezago educativo que muestra el INEA, cabe mencionar que:

Frente al contexto neoliberal instalado desde los ochentas en nuestro país, periodo caracterizado por la crisis y la agudización del desempleo, la inseguridad, la pobreza, la desigualdad, así como por la generación de proyectos educativos tendientes a favorecer la atención de la cobertura de educación básica y la evaluación de resultados, la EPJA se sostiene como un campo que a pesar de su importancia y de sus logros, no ocupa el lugar que debería de tener en las políticas públicas y educativas, así como en las acciones que buscan superar sus problemas, y que se limitan, desde las instancias gubernamentales, a estrategias compensatorias que logran una certificación y un resultado pero no contribuyen a un ejercicio pleno de derechos (Zúñiga, 2019, p.10).

Para atender esta situación de rezago, se han implementado políticas para la EJA, las cuales han tenido este carácter compensatorio a lo largo de la historia, lo que hace reflexionar que:

Para esto utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el nombre de “asistidos”. Son casos individuales meros, “marginados” que discrepan de la fisonomía general de la sociedad (...) como marginados “seres fuera de” o “al margen de”, la solución para ellos sería la de que fuesen “integrados”, “incorporados” a la sociedad sana de donde “partirán” un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz (...) sin embargo, los llamados marginados, que no son otros que los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en seres para otro. Su solución pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime sino transformarla para que puedan convertirse en seres para sí (Freire, 1976, p. 75-76).

Los actores de la EJA no son reconocidos y respetados en sus derechos, sino todo lo contrario, “En el lenguaje oficial se habla inadecuadamente de “rezago” al referirse a los millones de jóvenes y adultos analfabetas o sin educación básica. Rezago significa retraso; el termino no designa correctamente lo que caracteriza a este grupo social” (Latapí, 2008, p. 35), bajo la concepción de los jóvenes y adultos en rezago se ha impuesto (...) “una denominación despectiva. Pareciera que la población no escolarizada es la culpable de esa situación, y no un Estado que ha incumplido su obligación” (Schmelkes, 2010, p. 594).

5.1.2 Los actores en educación de adultos ¿Víctimas o culpables?

La apuesta de la investigación intenta darle un giro a la manera de concebir la política educativa en el nivel de educación de adultos, reconociendo en primera instancia la especificidad de los actores y sus necesidades, esto es:

Hacer visibles y mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en condiciones de pobreza, que se agudizan frente a las políticas que diferentes gobiernos han implementado en las últimas décadas constituye sin duda una exigencia que la educación, las y los educadores, así como los investigadores no pueden dejar de lado, sobre todo frente a las condiciones de desigualdad, inequidad e injusticia que imperan y que afectan a las poblaciones que históricamente han sido desfavorecidas (Zúñiga, 2019, p. 10).

Respecto a esto los educandos dicen:

Ernestina.

Pues no estudie porque mi mamá era una señora que no tuvo marido, nada mas nos tuvo así y todo el tiempo nos dejaba solos en la casa. Nosotros a veces comíamos, otras veces no, comíamos de ese bosquecito que es como jocollolito y de ese juntábamos por montones, eso comíamos y pues mi abuelito iba a alquilarse, él por allá comía. Mi mamá andaba por México trabajando, nos dejó a cinco y todos chiquitos, el más grande era mi hermano, él molía en el metate, nos hacía tortillas.(...) no había quien nos diera para un cuaderno, una vez mi mamá nos mandó a la escuela pero nos mandó sin lápiz, sin hojas y pedíamos que nos regalaran, arrancaban una hoja y nos la daban y nos daban un pedacito de lápiz y así andábamos. Una vez le dijimos que ya no nos mandara a la escuela, y que nos dice ¿Por qué? Usted no nos da para un lápiz, ahí tenemos que andar pidiendo y dice, ahí verán si quieren ir, sino no vayan y eso fue todo (Endo. EOC).

Linda.

En esa época vivía en El malpaso con mis padres y siete hermanos. Estudie el Kinder, después la primaria y no seguí estudiando porque no había escuela secundaria, y si quería estudiarla tenía que ir a un lugar que se llama San Miguel y pues mis papás no tenían los recursos y me dijeron si te mandamos a ti, tus hermanos también van a querer estudiar y vamos a tener que mandar a todos y pues no vamos a poder, soy la segunda, pero mi hermana la primera no quiso seguir estudiando, yo si quería, pero no se pudo (Endo. LLCT).

Avelina.

No estudie, bueno si estudie, nos mandaba mi mamá a la escuela pero mi papá no nos dejaba ir, nos sacaba de la escuela a chicotazos, mi mamá nos mandaba a todos mis hermanos de escondidas, cuando él se iba a trabajar a la milpa, como la escuela estaba cerquita, pero si llegaba mi papá nos sacaba de la escuela, no le gustaba porque, pues usted sabe que la gente ranchera de antes era muy tematica, no se como decirle, él decía que nosotras las mujeres, eramos cuatro mujeres y cinco hombres y él decía que nosotras eramos para que nos enseñáramos a hacer quehacer, a lavar, a planchar, a hacer comida, a moler, guisar, hacer tortillas y todo eso, porque nos teníamos que casar y teníamos que darles de comer a los maridos y mis hermanos eran para que mantuvieran a la mujer, para que se enseñaran a trabajar el machete, a sembrar, a la leña, y que la escuela no servía, eso para qué, con perdón de la palabra, decía mi papá para que chin.... quieren eso, (Endo, AFM).

La motivación por estudiar siempre estuvo presente en las historias de vida de estos tres actores, lo que no existió fue el acompañamiento y atención de los padres y la falta de recursos económicos y materiales para asistir a la escuela, además, como se aprecia en el último caso influyeron las ideas

machistas introyectadas en el padre por la sociedad de aquel entonces, en no permitirles ingresar a la escuela, al punto de sacarlos a golpes si los encontraba en un salón de clases.

Las historias de vida muestran que la libertad de elegir asistir a la escuela estuvo restringida por la pobreza y el machismo, por la falta de escuelas al alcance, lo cual más adelante se reflejó en no tener acceso a otros tipos de capacidades, por lo que no son responsables de esta situación sino que son víctimas de un sistema opresor, injusto y no incluyente. “En el análisis de la situación concreta, existencial de la opresión, no podemos dejar de sorprender su nacimiento en un acto de violencia que es instaurado, repetimos, por aquellos que tienen en sus manos el poder” (Freire, 1976, p. 52) ¿Pero qué papel juega el INEA como rector de la EJA en esta relación opresiva?

5.2 El papel del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)

La educación de jóvenes y adultos es atendida por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), organismo público descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tiene por objetivo promover, organizar e impartir educación básica para la población en situación de rezago escolar; coordina un sistema educativo de alcance nacional que busca vincular e integrar esfuerzos de toda la sociedad en la prestación de servicios educativos para el desarrollo de las personas a partir de una perspectiva de formación permanente para la vida y el trabajo.

El INEA organiza sus actividades a partir de convocar a la participación comunitaria y social voluntaria para ofrecer los servicios educativos. La atención educativa opera a partir de círculos de estudio, puntos de encuentro y plazas comunitarias y es facilitada por asesores educativos voluntarios. Una de las características de los asesores es que el 29.2 % tenían como escolaridad máxima la secundaria, el 21.7% el bachillerato incompleto y el 25.4% el bachillerato completo (Larentes, 2018) es decir, la única instrucción que obtienen para tratar a los jóvenes y adultos son los libros y materiales proporcionados por el INEA.

Desde 1975 año en que se promulgó la Ley de Educación para los Adultos hasta la actualidad, el INEA se ha regido bajo el principio de solidaridad social, tal y como se estipula en el siguiente artículo:

Artículo 2.- La educación para adultos es una forma de la educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social como los medios más adecuados para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y fortalecer la conciencia de unidad entre los distintos sectores que componen la población, (PLF,1975,p.1).

En una de las últimas obras de Latapí (2009), investigador que le dedico una especial atención a EJA menciona que una de las aportaciones al investigar el nivel fue la siguiente:

Insistí también en que era equivocado que el INEA trabajase con personal voluntario; se debían profesionalizar sus tareas con personal bien capacitado, al menos en ciertos niveles. También comente los riesgos de introducir el pago por resultados en los programas del Instituto, (p. 36).

Sin embargo, esta advertencia no fue escuchada puesto que en la actualidad se sigue operando bajo esas figuras. Los asesores están constituidos por estudiantes de educación media superior que realizan su servicio social, otros son voluntarios que no reciben ingreso, ya que en función de la cantidad de educandos que atiendan y certifiquen se les da una gratificación. El hecho de que no reciban ingreso económico fijo y no tengan derechos laborales como cualquier trabajador, puede ser el motivo de que en aras de bienestar económico incurran en actos de corrupción y a la par de injusticias para los educandos.

Las reglas de operación del INEA para el ejercicio 2020, enuncia que la población objetivo del INEA está conformada por personas que vivan en los Estados Unidos Mexicanos, la población mexicana que radique en el extranjero y que se encuentren en situación de vulnerabilidad y rezago educativo que cumplan con alguna de las siguientes características: Tener 15 años o más, no saber leer o escribir, que no haya iniciado o concluido la educación primaria o la educación secundaria, y aun cuando se tenga el conocimiento requerido para acreditar la primaria o secundaria no se pueda demostrar con documentos oficiales. El INEA es el rector de la EJA a nivel federal en el país, pero al mismo tiempo recibe ayuda y cooperación de las entidades federativas como es el caso del Estado de México.

5.2.1 El INEA, el hermano incómodo

En la administración federal 1988-1994 (...)”se inicia la federalización del INEA para transferir la responsabilidad de la enseñanza a los gobiernos de las entidades y preservar en la Federación las

atribuciones y facultades normativas” (Conde, 2000, p.77). Este fue el inicio de la relación de INEA con los estados, posteriormente de acuerdo al *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, se suscribieron convenios de coordinación con la mayoría de los gobiernos estatales para la descentralización de los servicios de educación para adultos, por lo que el INEA se asume como un organismo técnico, normativo y rector que acredita la educación básica proporcionada por los Institutos Estatales de Educación para Adultos (IEEA), y es el promotor de este beneficio entre los diferentes sectores sociales. Sobre esta relación entre el INEA y el subsistema estatal los diferentes actores opinan:

Osman.

(...) jamás nos van a prestar la misma atención y te lo digo porque ya estuve ahí, digamos que ya fui juez y parte, INEA tiene material de sobra, para INEA quieres módulos ok, ve por módulos y te doy todos los que quieras, porque lo vi y lo viví y sin embargo los del Estado de México dicen quiero veinte módulos, te voy a dar cinco, porque todos son para mi casa, yo no te puedo dar material que es para mi casa, porque lo que hacen mis docentes me cuenta y lo que hacen tus docentes a mí no me cuenta, entonces es una competencia, además que INEA trabaja bajo metas enormes y todo son números, es por eso que si tú te vas a cualquier comunidad, donde tú quieras, porque INEA ya estuvo en Amatepec, Tejupilco, Luvianos y Tlatlaya, todas las personas tienen módulos, pero los módulos no están contestados, las personas nunca fueron a clases, fue un desperdicio de hojas de avance (Edor, OPM).

Eneida.

Les pagan por productividad, de acuerdo al número de alumnos que certifiquen, me parece que les pagan y pues siempre va a seguir existiendo el rezago, si no hacemos las cosas como deben de ser, sin engañar y pues la gente como a veces necesita el documento pues se presta a esa farsa. ¡Pobre gente! (Edor. ELV).

Marco Antonio.

El problema con INEA es que buscaron sus propios asesores y después le daban preferencia a su casa y a nosotros nos dejaban al margen, a los de su casa los atendían todo el día y a nosotros en un horario (F. MRD).

Roberto.

Estoy trabajando en la propuesta de la creación de un Instituto Estatal de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos, donde administremos los recursos por parte del Estado no desde el gobierno Federal, con nuestro propio SASA, con eso transformo todo. Transformaría la conciencia de los maestros donde asuman su responsabilidad, cambiaría la idea, donde se trabajará fuerte, desde nosotros a los supervisores y los supervisores a los docentes, cambiar la forma de pensar, hay maestros que hablan y se quejan de la Educación de Adultos, hasta parece que no son del nivel y es qué ¡cómo vas hablar del nivel donde trabajas! Como vamos a hablar de nuestra casa de donde sale de comer (F. RRDL).

Los testimonios hacen notar el divorcio que existe entre el INEA y el Gobierno del Estado de México, al mismo tiempo en el último el funcionario, señala que está trabajando en esta separación anhelada por los educadores, misma que se quedó en la mesa debido a que como antes se expresó el funcionario dejó de desempeñarse como subdirector de la EJA a nivel Estado, por otro lado no atribuye toda la responsabilidad al INEA sino que también a los educadores y su falta de compromiso, en cuanto a esta relación entre INEA y la SEAJA el funcionario hace la siguiente comparación:

Te voy a poner un ejemplo, esta tu familia y la de alguien mas, ¿A quién vas a orientar a la tuya o a la de alguien mas? Y hasta en las propias familias se da la competencia y eso no podemos resolverlo, que quieran a los ajenos como a los propios(F. RRDL).

Lo anterior refleja la poca disposición para compartir los insumos y la indiferencia de las autoridades educativas estatales para revertir la situación de inequidad y trato diferenciado de ambas instituciones.

En el INEA, los asesores trabajan por productividad donde cada alumno certificado corresponde el pago de una determinada cantidad de dinero, por lo que se valen de programas sociales del gobierno federal como LICONSA⁸, 65 y más. Programa de Atención Nacional de Pensión a Adultos mayores, y de reuniones como antes lo fue PROSPERA y Desarrollo Humano

⁸ Compañía paraestatal del gobierno mexicano, su función es industrializar y comercializar leche de calidad óptima a precios accesibles para contribuir a la alimentación, nutrición, desarrollo físico y mejoramiento en calidad de vida de las clases más necesitadas y/o vulnerables.

OPORTUNIDADES⁹ para incorporar a personas adultas, muchas veces con la amenaza de que no se les seguirá dando estos apoyos si no se registran para estudiar.

Esta situación coercitiva lo único que genera es enfado por lo que deciden incorporarse solo para que no les quiten lo poco que se les da en este tipo de programas. Al respecto, los educadores opinan:

Osman.

No sé si afortunada o desafortunadamente existen convenios entre INEA y PROSPERA, incluso con adultos de 65 y más, adultos mayores, son instituciones federales, consiste en que todas las personas que tienen PROSPERA, de 65 y más tienen que estudiar. Es un intercambio y sobre todo si lo hacen obligatorio que realmente no lo es, porque si tú como adulto van y te dicen tienes que estudiar porque si no te quito tu apoyo no te queda de otra que firmar, entregar tu documentación, dejar que te tomen la foto, que te entreguen el libro que nunca vas a contestar, (...) los pocos que hemos convencido, en la base de datos de INEA tienen un certificado, pero no saben leer y escribir, terminaron incluso su secundaria, pero no saben leer y escribir y ¿qué haces tú? como maestro para combatir eso, si tu trabajas por calidad y por cantidad como les dices que no a los que quieren aprender, los casos que te mencionaba, las señoras están en el sistema que no manejamos y que no podemos hacer nada por cancelar (Edor, OPM).

Osman se fundamenta en su experiencia debido a que conoce los dos sistemas, el del INEA y el estatal, ya que ha trabajado en los dos, razón por la cual señala que los educadores estatales no cuentan con el apoyo de estos programas, que existen certificaciones fraudulentas debido a que se usan a los educandos para obtener un beneficio económico y que impide a los educadores incorporarlos al nivel.

Eneida.

Tuvimos la competencia del INEA donde alumnos que presentaran el examen, aunque no lo pasaran, aunque no supieran, obtuvieran su documento, lo cual no nos permitía que pudiésemos volver a captarlos nosotros, ese es un problema el engañarnos y engañarlos a ellos, de que saben y no saben, es por ello que debemos de ser más objetivos más realistas, si ese alumno no, no (Edor. ELV).

⁹ Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, este programa apoya a las familias que viven en situación de pobreza a mejorar sus capacidades de alimentación, salud y educación, otorgando recursos económicos y servicios.

La educadora manifiesta su inconformidad porque los asesores de INEA aplican exámenes a los educandos y los certifican sin que tengan los conocimientos y esto es engañarlos, es una forma de “inclusión excluyente”.

Marco Antonio

Conozco personas de hace 30 años que hubo una campaña de alfabetización a nivel nacional, los encargados llegaron, tomaron sus datos, les tomaron fotos donde les enseñaban las letras, se fueron y ya no regresaron y que paso las dieron como alfabetizadas, en las cifras están alfabetizados y que paso después llego otro y como lo vas a enseñar si ya está alfabetizada, no hay una verificación, te voy a dar un pago de \$ 100,000 anuales, te doy resultados pero nadie lo verifico y la persona sigue analfabeta. (...) Yo te puedo decir que los alumnos que asisten aquí con la maestra Esmeralda, el maestro Osman, sé que se están alfabetizando porque los veo, vienen a la escuela, se van contentos, pero el sistema no verifica solo administra los recursos. La corrupción es la palabra por la cual sigue habiendo rezago, la gente no se alfabetiza porque la gente no estudia (F.MRD).

Marco Antonio presenta la triste realidad de cómo se manipulan las cifras para informar que se han certificado lo cual es una forma de corrupción, donde el más perjudicado es el que tiene que ser beneficiado el educando ya que se ve limitado en sus capacidades y así mismo se muestra la impotencia de los docentes que no pueden incorporar a los educandos que ya tienen un certificado, aunque no sepan leer y escribir, por lo tanto:

Toda situación en que A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación al implicar la obstrucción de esta búsqueda es en sí misma violenta. Quien instaura la negación de los hombres no son aquellos que fueron despojados de su humanidad sino aquellos que se la negaron, negando también la suya (Freire, 1976, p.48, 49).

Esta relación se da de una forma violenta, donde las políticas oprimen a los educadores y estos a los educandos, debido a esto identificar situaciones de pobreza (privación de capacidades) es un referente que podría dar pautas para la transformación de la situación injusta, respecto a esto:

Las capacidades que tiene en realidad una persona (y que no solo disfruta teóricamente) dependen de la naturaleza de las instituciones sociales, que pueden ser fundamentales para las libertades individuales. Y a ese respecto el Estado no puede eludir su responsabilidad (Sen, 2000, p.345).

Esta situación se ve reflejada en la falta de acompañamiento ¿pero en que consiste este?

5.2.2 El poco acompañamiento a los educandos

Los educandos también aportan elementos para tener un horizonte más claro del papel que ha desempeñado el INEA, ya que “El objetivo de la teoría del desarrollo humano es hallar las causas de la pobreza y formular propuestas viables que la frenen o la reviertan” (Reyes, 2001, p.259).

Linda nos comparte su experiencia:

Estudie la primaria y después la secundaria para adultos en INEA, hace como tres años, metí mis papeles con una maestra, me dieron un libro y ahí estudiaba y después me llamaron para hacer un examen, era más o menos lo que yo sabía y después de ese examen me dieron el certificado. Hace no mucho me dijeron que siguiera estudiando y pues a mi se me dificulta porque tengo dos niñas en la prepa y si estudio pues siento que no sabría, porque yo pienso que lo básico lo aprenden en la secundaria estudiando los tres años y pues pienso que si me voy a la prepa no sabría nada (Endo. LCT).

En el anterior testimonio se observa que Linda no fue acompañada durante el proceso por un asesor de INEA, solo se le entregó un libro e hizo un examen con el que aprobó hasta la secundaria y que al mismo tiempo no se siente capaz de seguir estudiando porque considera no tener los conocimientos necesarios, ya que como bien señala Freire (1976) “Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo con el mundo y con los otros” (p. 73)

El acto educativo desde la visión de (Freire,1976) trata de superar la contradicción educador educando, en el que los dos son vistos como creadores y poseedores del conocimiento, donde los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, en ese sentido la educación no es un acto unilateral, lo que refleja que el no acompañamiento del que fue sujeto Linda no pudo tratarse de una educación problematizadora y liberadora basada en el diálogo la cual el pedagogo propone.

Otro caso que ilustra las irregularidades del INEA es el de Ernestina, la cual formalmente no está inscrita en el CEAJA “Nicolás Bravo” en el nivel de alfabetización, debido a que al momento de incorporarse en el sistema del INEA no se aceptó ya que en los registros aparece como alfabetizada, esto es porque los asesores del INEA al trabajar por productividad reciben una gratificación y se ven en la situación de emitir cifras que no son reales y que dejan fuera a muchos de los educandos que tienen intenciones de estudiar.

Dada la inmersión en que se encuentran los oprimidos no alcanzan a ver, claramente, el “orden” que sirve a los opresores que en cierto modo “viven” en ellos, “Orden” que, frustrándolos en su acción, los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a los propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios (Freire, 1976, p.58).

Al mismo tiempo Ernestina es atendida en el CEAJA, ya que tiene la iniciativa de seguir estudiando. Esta contradicción apela a la ética que los educadores adquirieron en su profesión, y manifiesta su capacidad de agencia, esto es:

Ser capaz de obrar de otro modo significa ser capaz de intervenir en el mundo, o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosas específicos. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre e desplegado de otros (Giddens, 2006, p.51).

De acuerdo a la norma podrían justificarse y decirle que no la pueden seguir atendiendo, y negarle la oportunidad nuevamente de asistir a la escuela como cuando era una niña, pero transforman esta situación injusta, esta consiste en:

La “libertad de ser agentes” se refiere a lo que la persona es libre de hacer y conseguir en la búsqueda de las metas y los valores que considere importantes. Esta faceta de agente de una persona no se puede comprender sin tener en cuenta sus objetivos, propósitos, fidelidades, obligaciones y -en sentido amplio- su concepción del bien (Flores, et al, 2014, p.42).

Esto mismo expone que no necesariamente las personas que se encuentran en situación de precariedad y de privaciones no pueden ser agentes y transformar lo instituido, ya que (...) “es de primera importancia advertir que circunstancias de constreñimiento social en que individuos carecen de opción no equivalen a la disolución de la acción como tal” (Giddens, 2006, p.51). Por lo tanto:

No existe otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora, en que el liderazgo revolucionario, en vez de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos en el estado de “cosas” establece con ellos una relación permanentemente dialógica. (...) la educación practicada por el liderazgo revolucionario se hace co-intencionalidad. Educadores y educandos, liderazgo hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento (Freire, 1976, p. 66, 67).

La injusticia en la que se ven envueltos educadores y educando por actos de corrupción y la forma en que el educador lo resuelve convirtiéndolo en un acto pedagógico de liderazgo revolucionario ya que rompe con la situación de injusticia y reconoce a sus educandos como sujetos de derecho, en este caso el de educarse en una escuela. Una mirada alternativa de proveer justicia social es la perspectiva del desarrollo humano con enfoque en las capacidades que privilegia los significados que los actores le dan al desarrollo de sus vidas, que en un momento determinado puede orientar las políticas educativas en este nivel.

5.3 Desarrollo humano (DH) en la EJA. Una propuesta de justicia social

La justicia es un ideal perseguido desde los inicios de la doctrina del Derecho Natural, es decir la justicia se manifestaba a través de las exigencias de la ley natural, lo que en la actualidad son el acceso a los derechos humanos, esto mismo ha generado diferentes teorías de la justicia, una de ellas es la utilitarista, para medir el desarrollo es la que ha predominado en la EJA, ya que es vista como el provecho obtenido y se valora en la medida en que un sujeto se incorpora al trabajo y tiene un mayor poder adquisitivo. Por el lado de las autoridades se persigue la utilidad con base en la cantidad de educandos certificados y su incorporación al mercado laboral. Para los simpatizantes de esta manera de pensar, ello ayuda a reducir la pobreza y a incrementar el PIB de la nación. Esta visión es reducida ya que aborda solo una parte del desarrollo de las personas. Según Sen (2000):

El calculo de la utilidad puede ser muy injusto para las personas persistentemente desfavorecidas: Por ejemplo, los habituales desvalidos en las sociedades estratificadas, las minorías siempre oprimidas en las comunidades intolerantes, los aparceros tradicionalmente precarios que viven en un mundo de incertidumbre, los trabajadores explotados día tras día en sistemas económicos explotadores y las amas de casa subyugadas de manera desesperada en culturas gravemente sexistas. Y seguido las personas desvalidas tienen aceptar sus privaciones debido a su mera necesidad de sobrevivir, por lo que pueden carecer del coraje necesario para exigir un cambio radical e incluso carentes de ambiciones, pueden adaptar sus deseos y sus expectativas a lo que consideran factible (p.85).

Este autor identifica tres defectos de la concepcion utilitarista de la justicia:

- 1) Indiferencia hacia la distribución. El calculo utilitarista atiende a no tener en cuenta las desigualdades de la distribución de la felicidad (solo cuenta la suma total con independencia de lo desigualmente o no este distribuida).
- 2) Desinterés por los derechos, las libertades y otras cuestiones que no reporte utilidad. El enfoque utilitarista no concede ninguna importancia intrínseca a los derechos y libertades (estos solo se valoran indirectamente y en la medida en qué influyen en las utilidades).
- 3) Adaptación y condicionamiento mental (...) nuestros deseos y capacidades para experimentar placer se adaptan a las circunstancias, sobre todo para hacer que la vida resulte soportable.(...) la medida mental del placer o del deseo es demasiado maleable para ser una guía solida de las privaciones y las desventajas (p.85)

Lo que diferencia la idea de justicia desde el desarrollo humano, es la libertad de elección entre diferentes funcionamientos, que al mismo tiempo se convierten en capacidades que te permiten ser agente de cambio en tu vida y esto te permitan acceder a una buena vida.

Vivimos en un mundo de notables privaciones, miseria y opresión. Hay muchos problemas nuevos y viejos, y entre ellos se encuentran la persistencia de la pobreza y muchas necesidades básicas insatisfechas (...) la superación de estos problemas constituye una parte fundamental del ejercicio del desarrollo humano (Sen, 2000, p.15).

Autores como (Flores, et al., 2014) documentan la manera en que se desarrollaba la política social durante el modelo neoliberal y cómo el enfoque de las capacidades puede ser una alternativa para redefinir el concepto de pobreza.

1. La política social en México se ha limitado a desarrollar programas dirigidos al combate de la pobreza extrema. 2. Los programas de “desarrollo humano” no incorporaron de modo sistemático los principios del enfoque de las capacidades y en ellos prevalece una noción de capital humano, cuyos objetivos no parecen relacionarse de manera explícita con alguna teoría de justicia social. 3. El enfoque de las capacidades sirvió para redefinir el concepto de pobreza en México y por último sugiere que la perspectiva basada en la libertad podría ser potencialmente útil para evaluar y reformular la política social porque entre otras razones considera la desigualdad y a la pobreza como un fenómeno multidimensional, se enfoca a identificar lo que intrínseca e instrumentalmente valioso para las personas, además, se pondría atención al funcionamiento de los arreglos institucionales y sociales que actualmente restringen las libertades de todas las personas y no solo de aquellas que viven en pobreza extrema (p. 372).

Sin duda los sujetos de EJA se reconocen como sujetos en pobreza, por tanto es importante identificar las circunstancias que pueden o no ser agentes de acceso o restricción de capacidades. La capacidad mide la libertad que un actor tiene para realizar funcionamientos asociados con su bienestar, el DH incorpora una perspectiva más amplia de beneficios, así mismo podemos concebir el bienestar en EJA en términos de lo que un actor puede tener para incrementar sus funcionamientos. “Estos últimos no solo comprenden actividades (como comer, leer o ver), sino

también estados de existencia o de ser, como estar bien nutrido, no tener malaria, no sentir vergüenza por vestir o calzar pobremente” Sen (como se citó en Flores, et al., 2014, p.41).

Lo anterior nos exige explorar otra alternativa que ponga en el centro al individuo fijando la atención en sus diferencias y en los funcionamientos que no necesariamente traen un beneficio económico, o la idea de incorporarse a un trabajo por lo que la EJA tendría que partir de visiones amplias.

5.3.1 Explorar otra mirada sobre la EJA

La primera idea con la que inicia este apartado producto de mi experiencia, es que en EJA no todos los educandos desean estudiar, no pueden, o tienen una incapacidad física que no les permite acceder a ella, (...) “si no somos capaces de reconocer a las personas más vulnerables como titulares de derechos por sí mismos serán invisibles a los ojos de la justicia” (Cáceda, 2019, p.2) Luego entonces, la concepción que tenemos sobre ellos es verlos como fines y no como medios, ya que la pobreza desde la perspectiva del desarrollo humano es multidimensional:

La multidimensionalidad de la pobreza no se reduce al ingreso, bienes primarios, salud, educación, felicidad, vivienda, esperanza de vida, en América Latina intervienen en la pobreza la identidad cultural, las relaciones entre géneros, legislaciones (eficiencia de la justicia, acceso e impunidad), práctica del poder, creencias religiosas etc. (Flores et al., 2014, p. 26).

Lo que el desarrollo humano con enfoque en las capacidades propone es ampliar esta visión, destacando la libertad que tienen los actores para acceder a la vida que ellos valoran.

Cuando se analiza la justicia social, existen poderosas razones para juzgar la ventaja individual en función de las capacidades¹⁰ que tiene una persona, es decir, de las libertades fundamentales que disfruta para llevar el tipo de vida que tienen razones para valorar. Desde esta perspectiva la pobreza debe conservarse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con el que se identifica la pobreza (Sen, 2000, p. 114).

¹⁰ El término capacidad y capacidad es usado en el presente apartado indistintamente ya que al traducirse el libro de Amartya Sen “Desarrollo y libertad” las editoriales tradujeron el término capability por capacidad, el presente apartado reconoce el término inglés capability creando la fusión entre habilidad y capacidad.

En la Ley General de Educación publicada el 30 de septiembre de 2019, en el Capítulo II Del ejercicio del derecho a la educación, se alude al concepto de desarrollo humano, lo cual es un paso considerable que aparezca en el marco legal como un fin que se persigue, pero que tanto se considera el enfoque de las capacidades para la formulación de políticas, ya que:

(...) los programas de “desarrollo humano” no incorporan de modo sistemático los principios del enfoque de las capacidades y en ellos prevalece una noción del capital humano, cuyos objetivos no parecen relacionarse de manera explícita con alguna teoría de la justicia social (Flores, et al., 2014, p.372).

Utilizar el enfoque de las capacidades para analizar los efectos de la EJA, tanto en educadores como educandos y de manera específica detenerse en los funcionamientos es una manera de comprender como se extienden o limitan las libertades de este grupo de actores. Dicho enfoque busca tomar como base de análisis la política educativa pública como una de las formas para lograr la justicia social. Este posicionamiento implica centrarse en la capacidad de oportunidad social que “se refiere a los arreglos que la sociedad realiza para brindar educación y servicios de salud, entre otros, los cuales tienen influencia en la libertad sustantiva del individuo de vivir mejor” Sen (como se citó en Flores, 2005b, p. 157).

La oportunidad de vivir mejor es un ideal perseguido por la educación el cual parte de las necesidades de los actores, esto mismo abre la oportunidad para incorporar diversas visiones de bienestar y desarrollo.

5.3.2 Asistir a la escuela para ser feliz

Las capacidades son aproximaciones a la vida que los sujetos deseamos para desarrollarnos plenamente y la finalidad última en ese sentido sería ser feliz, pleno y disfrutar lo que hacemos, es por ello qué:

Esta capacidad surge, por lo tanto de las profundas interacciones entre las estructuras sociales y la agencia que todo individuo posee. Así la capacidad “representa las diversas combinaciones de funcionamientos (estados y acciones) que la persona puede realizar. La capacidad es por consiguiente, un conjunto de vectores de funcionamientos, que indica que un individuo es libre de llevar tal o cual tipo de vida (Flores et al., 2014, p. 24).

¿ Pero cuáles son los funcionamientos que valoran los educandos en la EJA?

Ernestina:

Si me gusta venir a la escuela, porque luego estamos viendo el libro o haciendo cuentas o de perdida nos estamos riendo unos con otros. También uno viene a contar lo que le pasa, si porque a veces uno tiene el pecho muy apretado, pero si me pongo por ejemplo con usted que ya le platique todo esto, descansa uno tantito, si hace falta hablar con otra persona que sabe más que uno, eso me gusta (Endo. EFM).

En el momento que me encuentre con Ernestina e iniciamos la entrevista, me compartió una situación dolorosa por la que había pasado, el suicidio de su nieta que era como su hija porque había crecido con ella, y como el venir a la escuela le ha permitido reponerse a ese dolor y valorar de una mejor manera la convivencia y el compartir sus experiencias de vida con los otros. De igual manera Linda nos comparte su experiencia:

Linda:

Venir me sirve, porque como tengo cuatro niñas yo siento que hago mucho y a veces me estreso, con la comida, que la ropa y todo el quehacer en la casa y luego cuido a mi sobrinita y a veces ya no aguanto y por eso volví a venir porque me desestreso, se me olvidan los quehaceres de la casa (Endo. LCT).

Linda es una mujer reservada, la entrevista no fue muy extensa pero en el momento en que se le pregunta que le gusta de la escuela, contesta que valora asistir porque lo ve como una forma de distraerse y reinventarse. Por último Avelina nos comparte el valor que le da a la escuela:

Avelina:

(...) a mi me gusta bañarme todos los días, me gusta cambiarme, me gusta arreglarme, me gusta verme bonita, no estoy bonita, pero aunque esté vieja me gusta hecharle ganas a la vida, y me siento más contenta platicando, viniendo a la escuela.(...) ya no me aburro, llega mi yerno de trabajar y le dejo a mi nieto, mi hija llega a las 5.00 pm y ya me vengo a la escuela y cuando no era así, ahí estaba toda la tarde apachurrada, me bajaba a mi cuarto prendia la tele y me sentía más apachurrada, más triste y ahorita me siento alegre porque me vengo para acá, llego a mi casa a las 6.00 o 7.00 pm, porque salgo de aquí y paso con mis amigas y tomamos café, tengo otra amiga que es la niñera del kinder y ahí me quedo a echar relajo, llego a mi casa y ya me habla mi hija a tomar leche, chocolate o algo, yo me siento bien contenta. Como ha usted no la conocía y ahorita que ya la estoy conociendo y le estoy platicando mi vida, ya ahora no me da vergüenza (Endo. AFM).

Avelina durante la entrevista compartió uno de los pasajes más dolorosos que ha tenido, el abandono de su esposo y las peripecias que tuvo que pasar para que sus tres hijas estudiaran, por lo que valora la convivencia y que la escuchen, además que ahora no le da vergüenza hablar de sus capacidades.

Cuando vemos qué tan bien está yendo la vida de una persona, miramos las características de esa vida, principalmente qué cosas puede hacer esa persona que según su propio razonamiento desea y valora. La libertad para tener esas cosas es en lo que se enfoca el desarrollo como libertad Sen (como se citó en Martins., 2010, s/p).

Al respecto los educadores y funcionarios comentan:

Eneida:

A mí me llegaban y me contaban sus problemas, necesidades, vivencias y pues se siente bien porque te tienen confianza y así buscas la forma de cómo y por dónde asesorarlos, eso ayuda mucho. De cierta forma generar un espacio para ellos. Es que ellos necesitan ser escuchados, y dicen mire maestra me paso esto y pues hay que escucharlos. La mayoría de adultos necesita que alguien los oriente que los comprenda y escuche. Y uno tiene que buscar la forma de orientarlos porque si necesitan mucho apoyo y como pasan encerrados en su trabajo en su casa quieren un poquito de relajación (Edor. ELV).

Lida:

Aquí en adultos nos convertimos en psicólogas, nos platican sus problemas y tenemos que orientarlas e incluso llegan a pedir ayuda para las tareas de sus hijos. Se acercan porque nos tienen confianza, es algo muy bonito, comparte uno muchas cosas y aprende uno mucho, también a ser sigilosa, te hace ser más humana ya que te comparten problemas graves y que te tengan esa confianza te hace sentir plena (Edor. LMR).

Osman:

(...) a los adultos les gusta venir a distraerse, dejan su monotonía, dicen ellas al chisme, un chiste aquí, o sea intercambias y haces de todo, les festejas el cumpleaños, el día de las madres, es muy bonito, a mí me ha enamorado, me encantan los tres niveles, pero más alfabetización, porque no es tanto el número sino la satisfacción cuando ya aprendió a leer (Edor. OPM).

Marco Antonio:

Buscan la convivencia, para cambiar la rutina, son comunidades dispersas y ¿qué pasa de 3 a 6? está la maestra y esto genera expectativas, van por experiencias ya llegan pintadas, con

ñas, las de cocina aprender a hacer un pollo de muchas formas, cambian su vida, van a echar chisme, saben que su vida va dar un giro, no todas (F. MDR).

Los educadores y el funcionario coinciden en que los educandos valoran el ser escuchados, el distraerse y que esto les proporciona bienestar, tanto a los educandos por ser escuchados como a los educadores por escucharlos, para ayudarlos, lo que refleja uno de los funcionamientos que se valoran de la EJA.

En relación a esto Nusbaum plantea que una de las capacidades centrales es poder relacionarse con los otros, la cual le llama afiliación e implica:

- a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participando en diversas formas de interacción social: ser capaces de imaginar la situación de otro u otra. (Proteger esa capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política).
- b) disponer de las bases sociales necesarias.
- b) Para que no sintamos humillación y respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás, esto supone introducir disposiciones que combatan las discriminaciones por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional, Nusbaum (como se citó en Cáceda, 2019, s/p).

En los testimonios que se presentan se reconoce que esta capacidad expuesta por Nusbaum existe ya que tanto educadores como educandos se ven como sujetos dignos de escucharse y de contarse y al mismo tiempo esto implica que los educadores conformen la capacidad en ver por el otro debido a que en esta relación se buscan alternativas para apoyarse. Es por ello que el desarrollo como libertad es una perspectiva humanista que abre las opciones que los actores tienen a su disposición, que acepta acciones educativas de diferentes perspectivas basándose en el reconocimiento de la dignidad humana y del respeto de la elección de la vida que los actores educativos valoran, esto como propuesta de justicia social para el desarrollo de políticas públicas amplias e inclusivas.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación partió de la necesidad de saber quiénes son los actores (educadores y educandos) en el nivel de educación con jóvenes y adultos (EJA), ya que históricamente ha sido un nivel de desigualdad social que a la fecha no ha sido atendido inclusivamente, en ese sentido, se exploraron las historias de vida y trayectorias profesionales de los actores como forma de reconocimiento de vida y de sus necesidades en la EJA, la conceptualización para este nivel de rezago educativo no es el adecuado debido a que en la realidad este concepto refleja la desatención no el atraso, lo cual significa que la misma palabra en lugar de ser inclusiva posee una connotación despectiva. En las historias de vida de los educandos se observó un interés por asistir a la escuela y la responsabilidad incumplida por parte del Estado de no hacer accesible la educación para estos educandos a lo largo de su vida.

Respecto a la libertad de oportunidad social que se planteó valorar, se encuentra que esta libertad se ve limitada debido a las directrices impuestas en EJA (pago por productividad, metas y figura de solidaridad social) y que estas mismas hacen que no exista colaboración para atender el nivel educativo sino que estas relaciones generan competencia entre el INEA rector de la EJA y la Subdirección de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos del Estado de México (SEAJA) desde el nivel macro hasta el micro, lo que produce una desatención y el poco acceso a insumos para los educadores de la SEAJA.

Esto ha generado falsedad en la emisión de certificados y diplomas dejando a las personas que desean asistir sin esta oportunidad, ya que cuando desean incorporarse al sistema del INEA (SASA) no lo permite porque ya cuentan con un certificado, y al mismo tiempo esto genera no ser atendido adecuadamente ya que los asesores de INEA en su gran mayoría se caracterizan por incorporar educandos y no acompañarlos en el proceso enseñanza - aprendizaje.

Esto ha hecho evidente que los educandos son personas vulnerables con diferentes necesidades y demandan atención prioritaria, son víctimas de políticas no incluyentes que en el papel pueden estar escritas como tal, pero en la realidad siguen limitando su acceso a la educación, y ampliar la mirada de la pobreza es fundamental, no reducida a lo económico sino como la privación de libertades, para poder brindar el trato adecuado a los actores de EJA.

Estas políticas desencadenan una relación de opresión, donde los educandos no son vistos ni reconocidos, pero al mismo tiempo se da cuenta que en el Centro de Educación para la Atención de Jóvenes y Adultos (CEAJA), los educadores hacen uso de su capacidad de agencia al atenderlos en esta situación y transformar esta relación opresiva, aunque el sistema no se los permita formalmente.

Respecto a los educadores del CEAJA “Nicolás Bravo” se propuso valorar su actividad y que tanto les permite desarrollarse, al explorar las resignificaciones que tienen en cuanto a la política educativa permitió dar cuenta de las diferentes adversidades que atraviesan los educadores y educandos lo que al mismo tiempo dificulta cumplir el cometido de la EJA lo cual significa que las políticas educativas no toman en cuenta sus sentires, además de no contar con un espacio propio y con los materiales necesarios para desempeñar sus actividades, así mismo consideran que las metas son desmesuradas al someterse a una constante presión lo que obliga a mentir sobre la certificación e incorporación de educandos, ya que de esto depende su recontractación en el caso de la SEAJA y en el de INEA su pago o gratificación, lo cual trae como consecuencia que no se tenga una visión clara de las cifras reales de la EJA ya que de acuerdo a la teoría del desarrollo humano (DH), el funcionamiento propuesto para valorar su trabajo no les posibilita bienestar.

De acuerdo a este enfoque centrado en las capacidades, se demuestra que es posible incorporarlo a EJA, debido a que los funcionamientos valorados en los educandos de ser capaces de vivir mejor, como la capacidad de tener experiencias agradables, como es el hecho de asistir a la EJA es una oportunidad de compartir con otros, lo que les permite ser felices, y muestra que el DH incorpora otra posibilidad, no solo la mirada utilitarista de incorporarse al trabajo productivo como la misma modalidad lleva en su nombre, formación para el trabajo (FPT) o de tener un certificado que avale conocimientos sino la oportunidad de sentirte pleno, ya que en sus aspiraciones se valora no tano el incorporarse al trabajo productivo sino el bienestar que les produce compartir sus experiencias al ser escuchados, el distraerse de sus actividades cotidianas además de buscar soluciones a sus problemas. En los educadores se valora el escuchar al educando y ayudarlo, lo que habla de que en EJA se accede a la capacidad de vivir con y para los otros, por otro lado, les permite que su trabajo sea benéfico no solo por obtener un ingreso económico como la mirada utilitarista proclama.

En el análisis de la PEJA se encontró que existe la intención de incorporar el enfoque de DH en diferentes ordenamientos presentándose como un objetivo o estrategia, pero al mismo tiempo estas no son claras ya que no incorporan el enfoque de las capacidades, lo que deja fuera la oportunidad de mirar las necesidades de la realidad desde la dimensión micro social en la formulación de la PEJA y lo que podría resultar un mayor esfuerzo de inclusión sería incorporar este enfoque de manera integral, porque un diseño de políticas requiere de un conocimiento de los factores estructurales que limitan a los actores educativos, porque el DH es una posibilidad de dar a los actores lo que les corresponde, ya que incorpora una visión humanista y comprensiva basada en las necesidades y valoración de funcionamientos que los mismos actores determinan lo que acercaría a una educación de mayor inclusión.

Todo lo planteado hasta ahora ha significado una contribución al campo de política educativa y al nivel de EJA ya que las investigaciones que exploran la interacción del nivel macro, meso y micro y sus formas de colaboración y conflictos aunado a temáticas de EJA son escasos y la presente ha incorporado los aspectos antes mencionados. Al mismo tiempo la investigación contribuye a los estudios que se enfocan en las necesidades educativas de los actores educativos (educadores y educandos) y a partir de ello dota de información para poder comprender de una forma cercana la realidad educativa del contexto, lo que puede ser de uso para la reformulación para los tomadores de decisiones en política educativa y que éstas tengan mayor impacto en la vida de los actores de EJA.

Algo más que añadir y que creo importante mencionar es que la investigación posibilitó actitudes desde lo profesional y personal mismas que creo importante reconocer, en lo profesional el adoptar actitudes abiertas de mayor mediación y comprensión, además de que la visión pluralista permitió ver que las distintas voces te dan la posibilidad de replantear tu manera de ser y tus juicios, otro aspecto digno de ser tomado en cuenta es ver mi práctica educativa como una forma de hacer la diferencia y que a pesar de las diferentes adversidades los educadores de EJA somos actores protagonistas que hacemos política y nos responsabilizamos de sus consecuencias.

En el ámbito personal los procesos de formación en los que me involucre desde preparar una presentación de mis avances a mis compañeros de grupo o al comité tutorial hasta presentar parte de la investigación en una ponencia con público ajeno a la institución posibilitó, una mayor

confianza ya que el hablar en público era algo con lo que no me sentía cómoda, además de haber tenido la oportunidad de establecer una relación cercana no solo desde lo profesional sino afectiva con mi tutor y mis compañeros del seminario de investigación, misma que desde un principio se dio desde el acompañamiento, entre confianza, entendimiento y una constante motivación debido a que se compartían los mismos intereses como el conocer distintos espacios y distintas voces que nos posibilitaran crecer y ser creativos.

Algo que se sugiere en investigaciones futuras es explorar la falta de profesionalización y la relación de esto en los derechos laborales de los asesores de INEA y las prestaciones de los educadores del SEAJA, además de que convendría valorar el trato que se le da a la EJA en el gobierno actual ya que en los ordenamientos principales se vislumbra la intención de reconocer al nivel puesto que un paso importante es que aparezca la EJA en nuestra constitución pero que habría que tratar a profundidad cuales son las acciones en los años venideros.

FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

- Bertely, M.**, (2003). *Educación, derechos sociales y equidad*. México. DF: Grupo Ideograma.
- Bolívar, A.**, Domingo, J. y Fernández, M., (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Chang, M.** y Ramírez, J., (junio, 2014). Construcción del objeto de estudio en los estudiantes de Posgrado: Reflexiones desde la práctica docente. En D. Patricia (Presidencia), conferencia llevada a cabo en el Congreso Internacional de Epistemologías y Metodologías de Investigación en educación, México.
- Conde, C.**, (2000). *La educación de adultos desde la perspectiva de las políticas públicas. Estado de México*. Mexico: Colegio Mexiquense.
- Díaz, A.**, (2017). “La interpretación en la investigación educativa”. En Díaz, A. (Coord). *Interpretación: un reto en la investigación educativa*, (pp.15-38), Tlaxcala, México: Kindle.
- Flores, J.**, (2005a). *La política pública en educación de adultos, en la micro región No.12 de Almoloya de Juárez*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México: Universidad Iberoamericana.
- Flores, P.** (2005b). *Educación Superior y Desarrollo Humano. El caso de tres universidades Tecnológicas*. (Tesis de Doctorado) Universidad Iberoamericana, México, DF.
- Flores, P.** (2008) *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, México: Universidad Iberoamericana.
- Flores, P.** Nebel, M. y Herrera, M. (Coord.). (2014). *Desarrollo como libertad en América Latina: fundamentos y aplicaciones*. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Freire, P.** (1976). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Garduño, E.** Ornelas, C. Kalman J. Hernández, G. Méndez, A y Zúñiga, L., (2018). Educación de jóvenes y adultos: rezago educativo y alfabetizaciones. En Buendía, A. Álvarez, G. (Coords.) *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México*. (pp.332-353). Pátzcuaro, Michoacán, México: Centro de Cooperación Regional para la educación de adultos de América Latina y el Caribe.
- Giddens, A.** (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Gómez, P.**, (2004). *Contexto cultural de los adultos en rezago educativo*. (Tesis de maestría). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Toluca, México.

- Jiménez, M.**, (2014). Interpretación, Mediaciones entre el Estado del Arte y el objeto de estudio para la construcción del conocimiento. En Díaz, Á. (Coord.), *Interpretación: un reto en la investigación educativa*. (pp.69-106). Tlaxcala, México.
- Kemmis, S.**, (2002). La teoría de la práctica educativa. *En una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica* (pp.17-36). Madrid: Morata.
- Latapí, P.** (2009). *Finale Prestissimo, Pensamiento, testimonios de Pablo Latapí Sarre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomnitz, C.** (1995). *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Mejía, D.** (2000). *Colegio Interdisciplinario de la Tierra Caliente A.C. "Proyecto Académico"* (mimeo).
- Móres J.**, (2015). El campo Teórico de la Política Educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación. En Tello, C. (Coord.) *Los objetos de estudio de la Política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (pp. 223-238). Argentina: Universidad Autónoma de Buenos Aires.
- Orozco, B.**, (2003). Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo. En De Alba. (Coord.), *Libro 11 Filosofía, Teoría y campo de la educación: Perspectivas Nacionales y Regionales*, (pp.103-126). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Osorio, J.**, (2014). El método biográfico para la investigación en ciencias sociales y humanas. En Díaz, A. y Luna, A. (Coords.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp.198-213). México: Ediciones Díaz de Santos.
- Salinas, B. y Safa, E.**, (1993). *Educación de Adultos, Popular y Comunitaria*. DF: Del magisterio Benito Juárez.
- Salinas, B.**, (Coord). (2013). *Educación, Desigualdad y alternativas de inclusión: la investigación educativa en México 2002- 2011*. México, DF: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Sandoval, S.**, (junio de 1999). Pierre Bourdieu: ese teórico incomprendido. Presentación al texto: trayectoria de un sociólogo, de Pierre Bourdieu. *Conferencia Magistral: "Trayectoria de un sociólogo" Bourdieu, para la "catedra Michel Foucault" de la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Schmelkes, S.**, (2010). La educación básica de Adultos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords), *Los grandes problemas de México VII*. (pp.578-596). México, DF: Colegio de México.
- Sen, A.** (2000). *Desarrollo y libertad*. (E. Rabasco y L. Thoaria, Trad.) Mexico, DF: Planeta.

Ulloa, M. y Latapí, P., (1998). XIV La Educación de Adultos. En Latapi, P. (Coord). *Un siglo de Educación en México*. Tomo II, México: Fondo de Cultura Económica.

Zambrano, A., (2007). Formación: Exilio y Narración de sí. *En formación experiencia y saber*. (pp.129-166). Bogotá Colombia: Colección Seminarium Magisterio.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos-IPECAL, 2005

Zúñiga, N., (noviembre de 2019). Un acercamiento a la Educación de personas jóvenes y adultas en la historia reciente de México: Discursos y políticas. En H. Flores (Presidencia), *Discursos, sujetos y prácticas en la educación con personas jóvenes y adultas*. Simposio llevado a cabo en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, Acapulco, Guerrero, México.

Hemerográficas

Charlot, B., (enero, 1994). El enfoque cualitativo en políticas de educación. *Perfiles Educativos*. s/v (63), pp.1-5.

Giménez, G., (1999). Territorio, Cultura e Identidades. La región socio-cultural. En: *Revista de Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Volumen V,(9), pp.19-52.

Hernández, J. y Cuevas, L., (enero, junio, 2017), Formar en Investigación desde una perspectiva multirreferencial. En *Cinzontle Revista de divulgación y difusión cultural*. V.9 (19), pp.4-10.

Latapí, P., (24 de junio de 1985). El Alfabeto inútil. Pablo Latapí Sarre. *Proceso* (451), pp. 34-39.

Latapí, P., (9 de abril de 2000). La barrera infranqueable. *Proceso* (1223), pp. 44- 45.

Orozco, B., (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En: Jiménez, M. (Coord) *Investigación educativa. Huellas metodológicas, Cuadernos Construcción Conceptual en Educación* (9), pp. 95-119.

Tello, C., Mainardes, J., (julio-septiembre,2015). Pluralismos e investigación en política educativa una perspectiva epistemológica. En *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 20, (64). pp.763-788.

Electrónicas

- Ardoino, J.** (1993). "El análisis multirreferencial" *Revista de la Educación superior*. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx//revista87>.
- Cáceda, J.,** (2019). Libertas social y capacidades: el compromiso moral como condición de posibilidad para la libertad. En *Asociación Latinoamericana y del Caribe para el desarrollo humano y el Enfoque de las capacidades (ALCADECA)*. Puebla, México. Recuperado de <https://www.udlap.mx/alcadeca2019/sesiones-paralelas-II.aspx>
- Colom, A.,** (2006). Teoría de la Educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1152/600/>
- Poder Legislativo Federal.** (1975). Ley Nacional de Educación para Adultos(1975). México. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista17_S2A2ES.pdf
- Poder Ejecutivo Federal.** (mayo de 2013a). Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Ciudad de México, México. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Poder Ejecutivo Federal.** (diciembre, 2013b). Plan Sectorial de Educación 2013-2018. Ciudad de México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013
- Poder Ejecutivo del Estado de México.** (2017). Plan de Desarrollo del Estado de México 2017-2023. Recuperado de <https://edomex.gob.mx/sites/edomex.gob.mx/files/files/PDEM%202017-2023%20PE.pdf>
- Poder Legislativo Federal.** (enero, 2018). Ley general de educación. Ciudad de México. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Poder Ejecutivo Federal.** (abril, 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado de [file:///D:/Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202019-2024%20\(Anexos\).pdf](file:///D:/Plan%20Nacional%20de%20Desarrollo%202019-2024%20(Anexos).pdf)
- Poder Ejecutivo Federal.** (julio, 2020). Plan Sectorial de Educación. Ciudad de México, México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5326568&fecha=13/12/2013
- eduardoalbarracinsarmiento.** (27 de julio de 2018). Mapa Estado de México. Recuperado de <http://eduardoalbarracinsarmiento.blogspot.com/2018/07/25-increible-mapa-google-estado-de.html>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas.** (2020). Embarazo adolescente. Recuperado de <https://www.unfpa.org/es/embarazo-adolescente>

- Galeano, E.**, (25 de septiembre, 2009). Los nadie. Recuperado de: <https://blogs.20minutos.es/poesia/2009/09/25/los-nadies-eduardo-galeano-1940/>
- Herrera, A.**, (2019). Los límites materiales del Desarrollo Sostenible: un análisis exploratorio para América Latina. En *Asociación Latinoamericana y del Caribe para el desarrollo humano y el Enfoque de las capacidades (ALCADECA)*. Puebla, México. Recuperado de <https://www.udlap.mx/alcadeca2019/sesiones-paralelas-II.aspx>
- Huerta, R.**, (3 de noviembre de 2018). “Sombrero de Tlapehuala” Recuperado de <https://images.app.goo.gl/R1WYtCTqHQWdFeoj8>
- Instituto Nacional de Educación para los Adultos.** (s/m, 2017). Rezago Educativo de mayores de 15 años 2017. Recuperado de <http://inea.gob.mx/index.php/intranet/nors-nva-nor-sus-op/alias-dir-planea-admon-eval-dif.html>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía.** (mayo de 2018). Encuesta Nacional de los Hogares. México. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/enh2018_05.pdf
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.** (julio, 2011). *Programa de la Maestría en Investigación de la Educación*. En Gaceta ISCEEM Toluca, México. Recuperado de <http://isceem.edomex.gob.mx/sites/isceem.edomex.gob.mx/files/files/PDFs/Oferta%20Educativa/Maestri%CC%81a/Gaceta-38-Programa-de-Maestri%CC%81a.pdf>
- Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.** (diciembre, 2016). *Catálogo de Investigación 2016*. Toluca, México. Recuperado de <http://isceem.edomex.gob.mx/sites/isceem.edomex.gob.mx/files/files/PDFs/Investigacion%CC%81n/L%C3%ADneas%20de%20Investigacion%CC%81n.pdf>
- Lankshear, C. y Knobel, M.**, (enero-marzo, 2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208702>
- Larentes, A.**,(2018). Paulo Freire, el INEA Y la educación de jóvenes y adultos en México. *UNAM-IISUE/Universia*, México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n24/2007-2872-ries-9-24-173.pdf>
- Leyva, G.** (2019)., Conferencia plenaria I: mesa perspectivas de bienestar desarrollo y política pública. En *Asociación Latinoamericana y del Caribe para el desarrollo humano y el Enfoque de las capacidades (ALCADECA)*. Puebla, México. Recuperado de <https://www.udlap.mx/alcadeca2019/videos-conferencias-magistrales.aspx>
- Lovera, S.**, (3 de octubre de 2019). México: primer lugar en embarazo infantil según OCDE. Recuperado de <https://amecopress.net/Mexico-Primer-lugar-en-embarazo-infantil-segun-la-OCDE>

- Martins, A.**, (4 de noviembre de 2010). Amartya Sen: El desarrollo es más que un número. *En BBC Mundo*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/11/101103_desarrollo_libertad_entrevista_se_n_aw#:~:text=Cuando%20vemos%20qu%C3%A9%20tan%20bien,enfoca%20el%20desarrollo%20como%20libertad.
- Martínez, E.**, (18 de julio de 2011). El narco se disputa a ninis en Michoacán. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2011/07/18/politica/006n2pol>
- Narro, J., Martuscelli, J. y Barzana, E. (Coords.)**.(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México. Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Olgún, M. y Rojas, D.**, (junio,2018). México ocupa el primer lugar en embarazo adolescente a nivel mundial. México, UNAM Global de la comunidad para la comunidad. Recuperado de <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=41566>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.** (julio, 2020). Sexta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Recuperado de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/examinar-forma-colectiva-poder-del-aprendizaje-y-educacion-adultos-nivel>
- Organización de las Naciones Unidas.** (julio, 2020). Declaración Universal de los derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Reyes, G.**, (2001). Reseña de "Development as Freedom" de Amartya Sen. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=118/11820094012>
- Sánchez, N., Sandoval, E., Goyeneche, R., Gallego, D y Aristizabal, L.**, (marzo de diciembre de 2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Espacios vol.* Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>
- Secretaría de Educación Pública.** Programa sectorial de Educación 2019-2024. Recuperado de [file:///C:/Users/4PF66LA_RS6/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Programa%20Sectorial%20de%20Educación%202019-2024\[1919\].pdf](file:///C:/Users/4PF66LA_RS6/AppData/Local/Packages/microsoft.windowscommunicationsapps_8wekyb3d8bbwe/LocalState/Files/S0/3/Attachments/Programa%20Sectorial%20de%20Educación%202019-2024[1919].pdf)
- Universal.**, (1 de febrero de 2018). Con 301 casos durante 2017, EDOMEX liderea feminicidios. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/edomex/con-301-casos-durante-2017-estado-liderea-feminicidios>

ANEXOS

Guías de entrevista

“GUIÓN DE ENTREVISTA EDUCADORES DE EDUCACIÓN DE EJA”

¿De dónde es originario (@)?

¿Me podría compartir como fue su trayectoria académica y profesional?

¿Qué lo motivo a incursionar en Educación de adultos?

¿De acuerdo a su experiencia, cuáles fueron las satisfacciones de haber incursionado en educación de adultos?

¿Podría compartirme alguna anécdota?

¿De acuerdo a su experiencia, cuáles fueron los obstáculos a los que se enfrentó al haber incursionado en educación de adultos?

¿Podría compartirme alguna anécdota?

¿Por qué considera que sigue habiendo rezago educativo?

¿Cuáles son los factores que cree que han impedido u obstaculizado el logro de las metas y objetivos de la educación de Adultos?

¿Considera que son adecuados los documentos rectores o la normatividad impuesta que fijan las autoridades en educación de adultos? ¿Por qué?

¿Cree que la educación de adultos se da en las condiciones adecuadas?

¿Si pudiera que le gustaría cambiar de la educación de adultos?

¿En su experiencia cree que la educación de adultos les posibilite vivir bien o mejor a los adultos?
¿Por qué?

“GUIÓN DE ENTREVISTA A EDUCANDOS DE EJA”

¿Dónde naciste? ¿A qué te dedicas?

¿Cómo fue que llegaste a estudiar en el CEAJA?

¿Por qué no estudiaste en la escuela normal?

¿De acuerdo a lo que viviste en educación de adultos, cuáles fueron tus obstáculos?

¿Qué fue lo que más te gusto?

¿Por qué crees que hay personas que deciden no estudiar en educación de adultos?

¿Qué te gustaría que se mejorara de la educación de adultos?

¿Por qué fue que decidiste abandonar la educación de adultos?

¿El tiempo que estudiaste en educación de adultos crees que te permitió vivir mejor? ¿Por qué?

“GUIÓN DE ENTREVISTA A FUNCIONARIOS DE EJA”

¿De dónde es originario (@)?

¿Me podría compartir como fue su trayectoria académica y profesional?

¿Por qué considera que sigue habiendo rezago educativo?

¿Cuáles son los factores que cree que han impedido u obstaculizado el logro de las metas y objetivos de la educación de Adultos?

¿Considera que son adecuados los documentos rectores o la normatividad impuesta que fijan las autoridades en educación de adultos? ¿Por qué?

¿Si pudiera que le gustaría cambiar de la educación de adultos?

¿En su experiencia cree que la educación de adultos les posibilite vivir bien o mejor a los adultos?
¿Por qué?